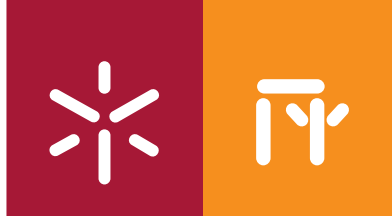




**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação e Psicologia

Carmen da Conceição Melo Fernandes

**Explicação histórica com base nos artefactos.  
Um estudo com alunos do 7º ano  
de escolaridade**



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação e Psicologia

Carmen da Conceição Melo Fernandes

**Explicação histórica com base nos artefactos.  
Um estudo com alunos do 7º ano  
de escolaridade**

Dissertação de Mestrado em Educação  
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica  
em Ensino de História e Ciências Sociais

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Isabel Barca**

Outubro de 2009

Declaração:

É autorizada a reprodução integral desta tese apenas para efeitos de investigação,  
mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, Outubro de 2009

---

(Carmen da Conceição Melo Fernandes)

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Isabel Barca, minha orientadora, pelo incentivo e ajuda e pelas propostas e sugestões de melhoria que permitiram a concretização deste estudo.

Ao Museu D. Diogo de Sousa, mais concretamente à sua directora Dr<sup>a</sup> Isabel Cunha e Silva e à Dr<sup>a</sup> Júlia Andrade, que tão gentilmente disponibilizaram os artefactos que serviram de base a este estudo.

Ao director do Agrupamento onde se realizou este estudo, aos directores de turma e aos professores que respectivamente disponibilizaram material sobre as turmas e as suas aulas, e aos alunos sem os quais esta investigação não seria possível.

Ao Mestre e amigo Paulo Correia e à minha irmã Susana Fernandes pela sua ajuda a nível informático.

## **RESUMO**

Explicação histórica com base nos artefactos. Um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade.

Este estudo de natureza descritiva, inserido numa linha de investigação em cognição histórica, pretendeu indagar sobre como lidam os alunos do 7º ano com a explicação histórica de um período tão remoto como a Pré-História, através da observação/interpretação de artefactos museológicos.

A amostra foi constituída por alunos do 7º ano de escolaridade, com idades entre os 11 - 14 anos, de uma escola do norte de Portugal, em 2008/2009.

A recolha de dados foi realizada em três fases (estudo exploratório, estudo piloto e estudo final, trabalhando-se em cada fase com um grupo-turma, num total de 69 alunos), através de um questionário, constituído por três tarefas escritas, complementado por curtas entrevistas. Os alunos responderam ao questionário em pares e, como material histórico de apoio, dispuseram de dois conjuntos de artefactos pré-históricos (Paleolítico/Mesolítico e Neolítico), integrando originais e réplicas, que puderam observar e manipular.

Da análise dos dados resultaram quatro dimensões conceptuais (1. Função do Museu; 2. Inferências sobre o passado; 3. Sentidos do passado; 4. Conjecturas sobre os artefactos), para cada uma das quais foi definida uma categorização em níveis de sofisticação. Das várias categorizações emergiu um modelo explicativo final em cinco níveis de progressão: 1. Tarefa explicativa não alcançada; 2. Ideias inconsistentes/vagas; 3. Explicação à luz do quotidiano; 4. Explicação histórica restrita; 5. Explicação histórica válida.

Os resultados revelaram, a propósito da qualidade de inferências de nível explicativo (explicação intencional/compreensão empática), enfoque desta investigação, uma variância de níveis conceptuais e que, apesar das fragilidades na produção de inferências explicativas, a grande maioria dos alunos construiu explicações, menos ou mais elaboradas, sobre os artefactos pré-históricos expostos e as comunidades que os construíram. Portanto, sugere-se que, na aula de História, se trabalhe desde cedo a explicação histórica, numa lógica de complexificação crescente, utilizando materiais e tarefas adequadas, sendo uma mais-valia a exploração de fontes materiais.

## **ABSTRACT**

Historical explanation basis in artifacts. A study with pupils of 7th year.

This study of descriptive nature, in the line of inquiry in historical cognition, intended to investigate how the students deal with the historical explanation of a so remote period as Prehistory, through observation/ interpretation of museum artifacts.

The sample was constituted by 7th year pupils, with ages between 11 and 14, at a school located in Northern Portugal, in 2008/2009.

The data was collected in three phases (an exploratory, a pilot and a final study, working up with one group-class in each phase, in a total of 69 students). A questionnaire consisting of three written tasks was applied, supplemented by short interviews. The students answered to the questionnaire in pairs and, as historical material, they had two sets of prehistoric objects (Paleolithic/Mesolithic and Neolithic), genuine artifacts and replicas, that they could observe and manipulate.

From the analysis of the collected data four conceptual dimensions were generated: 1. Role of the museum; 2. Inferences about the past; 3. Meanings of the past; 4. Conjectures about the artifacts, being each one categorized in levels of sophistication. From the various categories emerged a final explanatory model in five levels of progression: 1. Explanatory task unreached; 2. Inconsistent vague ideas; 3. Everyday explanation; 4. Restricted historical explanation; 5. Valid historical explanation.

In respect to the quality of the inferences at explanatory level (intentional explanation/empathic understanding), the focus of this research, resulted a variance of conceptual levels and, despite some fragilities in the inferences produced, the majority of the students produced, less or more sophisticated, explanations about the prehistoric artifacts exhibited and the communities who built them. Therefore, it is suggested that in the history classroom, students from early ages, can work on historical explanation, within a logic of growing complexity, using appropriate materials and tasks, being the exploration of materials sources a surplus value in the history education.

## **ÍNDICE GERAL**

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>III</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>IV</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>V</b>
<b>ÍNDICE GERAL.....</b>	<b>VI</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS .....</b>	<b>VIII</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS.....</b>	<b>VIII</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>VIII</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>4</b>
1. A EXPLICAÇÃO EM HISTÓRIA.....	4
1.1. A INVESTIGAÇÃO EM TORNO DE CONCEPÇÕES DE ALUNOS SOBRE EXPLICAÇÃO HISTÓRICA .....	4
1.2. CLARIFICAÇÃO DO CONCEITO DE EXPLICAÇÃO HISTÓRICA USADO NESTE ESTUDO .....	17
2. A IMPORTÂNCIA DAS FONTES HISTÓRICAS NO ENSINO DA HISTÓRIA .....	17
2.1. O VALOR DAS FONTES MATERIAIS NO ENSINO DA HISTÓRIA .....	18
2.2. ESTUDOS DE EVIDÊNCIA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA .....	21
3. A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ESCOLA/MUSEU NO ENSINO DA HISTÓRIA .....	34
3.1. ESTUDOS DE EDUCAÇÃO MUSEOLÓGICA .....	35
3.2. ESTUDOS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICO-PATRIMONIAL .....	41
<b>CAPÍTULO II - METODOLOGIA.....</b>	<b>51</b>
1. NATUREZA DO ESTUDO .....	51
2. POPULAÇÃO E AMOSTRA .....	51
2.1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA ESCOLA E DO MEIO.....	52
2.2. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS PARTICIPANTES .....	52
2.3. ESTUDOS EXPLORATÓRIO E PILOTO .....	53
2.4. ESTUDO FINAL .....	54
3. INSTRUMENTOS.....	55
4. PROCEDIMENTOS.....	59
4.1. ESTUDO EXPLORATÓRIO .....	60
4.2. ESTUDO PILOTO.....	63
4.3. ESTUDO FINAL .....	64

<b>CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>66</b>
1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA ANÁLISE DOS DADOS .....	66
2. DIMENSÕES CONCEPTUAIS/CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS EM NÍVEIS DE PROGRESSÃO .....	67
2.1. DIMENSÃO 1 - FUNÇÃO DO MUSEU .....	68
2.2. DIMENSÃO 2 – INFERÊNCIAS SOBRE O PASSADO .....	72
2.3. DIMENSÃO 3 – SENTIDOS DO PASSADO .....	80
2.4. DIMENSÃO 4 - CONJECTURAS SOBRE OS ARTEFACTOS.....	86
3. MODELO EXPLICATIVO FINAL .....	91
<b>CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS .....</b>	<b>95</b>
1. CONCLUSÕES .....	95
2. IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E MUSEOLÓGICA.....	103
3. SUGESTÕES DE FUTURAS INVESTIGAÇÕES .....	113
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>121</b>
ANEXO 1 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO.....	121
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO I (ESTUDO EXPLORATÓRIO) .....	122
ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO II (ESTUDO PILOTO) .....	125
ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO III (ESTUDO FINAL) .....	128



## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 – NÍVEL ETÁRIO DOS ALUNOS QUE COMPÕEM O ESTUDO FINAL .....	54
GRÁFICO 2 – APROVEITAMENTO DOS ALUNOS NO FINAL DO 6º ANO DE ESCOLARIDADE .....	55
GRÁFICO 3 - CATEGORIZAÇÃO DAS IDEIAS DOS ALUNOS NA TAREFA 1 .....	71
GRÁFICO 4 - CATEGORIZAÇÃO DAS IDEIAS DOS ALUNOS NA TAREFA 2- QUESTÃO A).....	75
GRÁFICO 5 - CATEGORIZAÇÃO DAS IDEIAS DOS ALUNOS NA TAREFA 2- QUESTÃO B).....	77
GRÁFICO 6 - CATEGORIZAÇÃO DAS IDEIAS DOS ALUNOS NA TAREFA 2- QUESTÃO C).....	78
GRÁFICO 7 - CATEGORIZAÇÃO DAS IDEIAS DOS ALUNOS NA TAREFA 2 - QUESTÕES A), B) E C) .....	79
GRÁFICO 8 - CATEGORIZAÇÃO DAS IDEIAS DOS ALUNOS NA TAREFA 2 – QUESTÃO D) .....	82
GRÁFICO 9 - CATEGORIZAÇÃO DAS IDEIAS DOS ALUNOS NA TAREFA 2 – QUESTÃO E) .....	83
GRÁFICO 10 - NÍVEL DE EXPLICAÇÃO DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÃO D) E E) .....	86
GRÁFICO 11 - CONJECTURAS SOBRE OS ARTEFACTOS (TAREFA 3) .....	89
GRÁFICO 12 - MOTIVOS DA ESCOLHA DOS ARTEFACTOS (TAREFA 3).....	90

## **ÍNDICE DE QUADROS**

QUADRO 1 – ARTEFACTOS DO PERÍODO PRÉ-HISTÓRICO .....	56
QUADRO 2 - DIMENSÕES CONCEPTUAIS .....	67
QUADRO 3 - NÍVEIS DE PROGRESSÃO SOBRE A FUNÇÃO DO MUSEU.....	69
QUADRO 4 - NÍVEIS DE PROGRESSÃO NA DIMENSÃO INFERÊNCIAS SOBRE O PASSADO.....	73
QUADRO 5 - NÍVEIS DE PROGRESSÃO SOBRE SENTIDOS DO PASSADO .....	80
QUADRO 6 – NÍVEL DE EXPLICAÇÃO DE CADA GRUPO SOBRE SENTIDOS DO PASSADO .....	85
QUADRO 7 - NÍVEIS DE PROGRESSÃO NA DIMENSÃO CONJECTURAS SOBRE OS ARTEFACTOS .....	87
QUADRO 8 – ARTEFACTOS ESCOLHIDOS PELOS GRUPOS NA TAREFA 3.....	90
QUADRO 9 - MODELO DE PROGRESSÃO DAS IDEIAS DOS ALUNOS SOBRE EXPLICAÇÃO HISTÓRICA .....	91
QUADRO 10 – PROGRESSÃO DE IDEIAS SOBRE EXPLICAÇÃO HISTÓRICA E DIMENSÕES CONCEPTUAIS POR GRUPOS .....	92
QUADRO 11 – NÍVEIS DE PROGRESSÃO DAS IDEIAS SOBRE EXPLICAÇÃO HISTÓRICA EM TRÊS DIMENSÕES CONCEPTUAIS.....	93

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

FIGURA 1 - ARTEFACTOS DO PALEOLÍTICO/MESOLÍTICO.....	57
FIGURA 2 - ARTEFACTOS DO NEOLÍTICO.....	57

## **INTRODUÇÃO**

Muitos estudos têm sido realizados nas últimas décadas em vários países, e também em Portugal, no âmbito da educação histórica, contribuindo para a análise sistemática das ideias históricas dos alunos e fornecendo elementos para a compreensão do pensamento histórico. Além disso, estes estudos de cognição ao produzirem diversos materiais, tarefas, procedimentos e análise de dados, dão pistas frutuosas para as práticas em sala de aula (Barca, 2007).

Em Portugal, a investigação nesta área vem muitas vezes ao encontro de estudos de outros países, nomeadamente sobre a necessidade de os professores de História solicitarem aos alunos: a) produções abertas acerca do passado; b) problematização de situações e argumentação; c) inferências sobre fontes divergentes, criando condições de interpretação analítica e, não apenas superficial, de fontes não escritas como os sítios patrimoniais, os artefactos arqueológicos.

O presente estudo pretende dar mais um pequeno contributo para a reflexão que se tem realizado em torno da aprendizagem da História e reforçar mais algumas pistas para o trabalho em sala de aula. É mais uma experiência de incentivo à mudança das atitudes e práticas docentes, no sentido de desenvolver as propostas construtivistas em sala de aula, tornando os professores de História, como refere Fosnot (1999), em planificadores, modelos, guias, observadores do desenvolvimento, estimuladores dos modelos pré-existentes na criança sobre o mundo, procurando monitorizar a aprendizagem, não dispensando o conhecimento mas proporcionando aos alunos oportunidades e incentivos para o construir.

Não é demais começar por relembrar o Currículo Nacional do Ensino Básico (DEB:2001) que refere, na introdução relativa às competências específicas da História, que a construção do pensamento histórico é progressiva e gradualmente contextualizada, em função das experiências vividas dentro e fora da escola, e deve envolver não apenas a compreensão de “conceitos substantivos” mas também a compreensão implícita de conceitos referentes à natureza do saber histórico, como por exemplo, fonte, interpretação, explicação, narrativa.

Estas ideias, há muito defendidas por vários investigadores, entram assim no currículo de História em Portugal. Lee (2001), investigador inglês consagrado no âmbito da educação histórica, é um dos autores que refere que, embora a compreensão dos conceitos substantivos

seja muito importante, é necessário ter em conta outro tipo de conceitos, os “conceitos de segunda ordem”, como é o caso de narrativa, explicação, interpretação, compreensão, que dão consistência à disciplina de História.

Foi seguindo esta linha que aquele documento oficial definiu as competências essenciais no domínio da educação histórica a partir do que se considera como três grandes núcleos ou competências, que estruturam esse saber: o Tratamento de Informação/Utilização de Fontes; a Compreensão Histórica, consubstanciada nos diferentes vectores que a incorporam, a temporalidade, a espacialidade e a contextualização; e a Comunicação em História.

Partindo deste documento-base, que coloca novos desafios aos professores de História, exigindo-lhes novas metodologias no trabalho com os alunos, pretendeu o presente estudo explorar a compreensão dos alunos de um dos conceitos de segunda ordem que deve ser trabalhado em História - a explicação histórica - através do trabalho com fontes materiais. Optou-se por analisar este conceito na perspectiva de alunos do terceiro ciclo, concretamente do 7º ano de escolaridade. Os conteúdos históricos seleccionados prenderam-se com a primeira Unidade de História - Das Sociedades recolectoras às primeiras civilizações - abordada neste ano de escolaridade e, mais especificamente, com o primeiro tema – As sociedades recolectoras e as primeiras sociedades produtoras.

A escolha do conceito de explicação histórica prendeu-se com o facto de ele ser fundamental na compreensão da História (DEB, 2001). Como refere Dias (2005), com base numa reflexão epistemológica de vários autores, a História é por natureza explicativa pelo que, seguindo a linha desta autora, pretendeu-se realizar mais um estudo, agora apenas com alunos do 7º ano de escolaridade e usando outros conteúdos e metodologias, que nos permitisse investigar como lidam estes alunos com a explicação histórica de um período tão remoto como é a Pré-História, através da interpretação de artefactos.

A escolha destes conteúdos e o trabalho com artefactos passou pelo interesse por este período histórico, pelo trabalho com fontes materiais e pelo facto destas serem as menos trabalhadas em sala de aula. Por outro lado, se Dias (2005) optou por trabalhar um conteúdo pouco abordado na sala de aula mas muito actual – o conflito israelo-árabe - usando fontes escritas, tentando observar até que ponto os alunos conseguiam explicá-lo, apesar de saberem pouco sobre o assunto; pretendeu-se agora seleccionar um período histórico muito afastado das

vivências dos alunos e complexo, sobre o qual existem tantas incertezas, mas que ao mesmo tempo exerce um grande fascínio sobre eles, tentando-se perceber qual o grau de explicação que os alunos conseguem apresentar sobre o mesmo, mas utilizando apenas fontes materiais.

Deste modo, com o objectivo de dar resposta à questão geral de investigação - Como lidam os alunos do 7º ano com a explicação histórica de um período tão remoto como a Pré-História, através da interpretação de artefactos? – construíram-se os quatro capítulos, além desta Introdução, que compõem este trabalho de investigação.

O capítulo I pretende enquadrar teoricamente este trabalho, apresentando-se alguns estudos relevantes que se debruçaram sobre a explicação histórica, a utilização da evidência, nomeadamente das fontes materiais, na aprendizagem da História, e sobre a educação museológica e histórico - patrimonial.

O capítulo II descreve a metodologia adoptada no estudo empírico, o seu desenho e questões de investigação, população e amostra, instrumentos e procedimentos relativos à recolha dos dados.

No capítulo III procede-se à explanação do processo de análise qualitativa e subsequente categorização sustentada por exemplos, e problematiza-se cada nível de categorização em função das dimensões conceptuais manifestadas.

O capítulo IV apresenta, a título de considerações e reflexões finais, a discussão dos resultados obtidos estabelecendo convergências/divergências entre as ideias que foram sugeridas pelos alunos deste estudo e as ideias que emergiram de estudos desenvolvidos por vários investigadores, as implicações deste estudo para o ensino da História e educação museológica, e aponta alguns caminhos para futuras investigações.

## **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Este estudo insere-se no contexto das investigações realizadas em cognição histórica em Portugal. Não é nosso propósito voltar a rever as várias investigações que têm sido realizadas no âmbito da educação histórica, nomeadamente a nível das ideias de segunda ordem manifestadas pelos alunos, já referidas nos vários trabalhos de investigação que vêm sendo elaborados. Mas, apesar deste enfoque mais restrito, consideramos importante fazer uma breve referência a alguns estudos marcantes na investigação do pensamento histórico das crianças, e que são referências para todos os trabalhos realizados nesta área.

Pretendemos, pois, centrar-nos em alguns estudos que se debruçaram sobre ideias de alunos em torno da explicação histórica, tentando clarificar-se, ao mesmo tempo, os conceitos de explicação histórica propostos pelos vários investigadores e apresentar qual o conceito que iremos trabalhar neste estudo. Apresentaremos também investigações que se debruçaram sobre o uso da evidência, isto é, que trabalharam com as fontes (materiais) em contexto de sala de aula ou em ambiente de Museu, e ainda alguns estudos histórico-patrimoniais.

Deste modo, consideramos neste capítulo as seguintes secções: 1. A Explicação em História; 2. A importância das fontes históricas; 3. A importância da relação Escola/Museu no ensino da História.

### **1. A Explicação em História**

#### **1.1. A investigação em torno de concepções de alunos sobre explicação histórica**

Como refere Dias (2005), muitos estudos têm explorado, de forma directa ou indirecta, concepções sobre a explicação histórica, embora entendidas de diferentes formas e interrelacionadas com outros conceitos. Uma grande parte desses trabalhos integram-se na linha de progressão de ideias dos alunos, tais como os propostos por investigadores como Lee, Dickinson, Ashby, Shemilt.

Começamos por Dickinson e Lee (1981,1984), cujas experiências com alunos entre os 8 e 18 anos os levaram a questionar a invariância dos estádios de desenvolvimento de Piaget,

defendendo a existência de uma progressão das ideias no âmbito do conhecimento histórico, não com base na idade mas no nível de sofisticação de pensamento histórico, segundo critérios próprios da natureza específica da História. No estudo de 1984, esses autores sistematizaram um modelo de progressão de ideias dos alunos relacionado com a natureza da explicação histórica, em relação com os conceitos de empatia e imaginação históricas, fundamentais para uma explicação intencional do passado. Criaram um modelo de progressão de ideias que dividiram em três níveis.

- a) *Confusão e conteúdo* - os alunos revelam confusão sobre os dados fornecidos, ou perplexidade ou cinismo acerca do passado;
- b) *Exploração de pormenores concretos sobre o passado* – os alunos tentam compreender o passado através da exploração de exemplos ou pormenores concretos. Neste padrão, as interpretações feitas fornecem tentativas de explicação;
- c) *Explicação* – os alunos foram capazes de explicar o passado, mobilizando a evidência disponível, a sua própria experiência, crenças e imaginação para dar sentido a acções e situações do passado.

A partir dos resultados, os investigadores concluíram que os alunos apresentavam oscilações entre os níveis mais simples e os mais elaborados.

Em simultâneo, Shemilt (1984) apresentou uma categorização das ideias de adolescentes sobre empatia histórica em cinco níveis: 1. *Ossos secos e um sentimento de superioridade*; 2. *Consciência de uma Humanidade partilhada*; 3. *Empatia do quotidiano aplicada à História*; 4. *Empatia Histórica*; 5. *Metodologia empática*.

Deste seu estudo emergem recomendações para o ensino da História, nomeadamente que, para potenciar ideias mais elaboradas nos alunos no âmbito da empatia histórica, se utilizem métodos de ensino focalizando a explicação empática (ou intencional). Shemilt refere que as ideias dos adolescentes acerca da explicação empática sobre o que pode ou não ser explicado, tendo por referência os significados e intenções, são um tipo de explicação causal. O autor apresenta uma categorização sobre as tentativas dos adolescentes de convocar quatro aspectos: «O que fizeram as pessoas? O que aconteceu? Por que é que as pessoas fizeram o que fizeram? Por que é que o que aconteceu, aconteceu?», numa narrativa explicativa:

1. *Dissociação das acções e dos eventos* – a acção humana é vista como irrelevante ou pouco importante. Os adolescentes não fazem nenhuma tentativa de relacionar acções e eventos nem de aliar explicações de “porque fazem as pessoas determinadas coisas?” com explicações sobre “por que é que as coisas acontecem?”. Para alguns a História oferece descrições sem procurar explicações, “intenções” ou “causas”.
2. *Eventos e acções são dirigidos pelo destino.*
3. *Explicações teleológicas:* os alunos admitem um significativo papel histórico às acções intencionais, porque o historiador tem que procurar os motivos e os significados para explicar o que aconteceu.
4. *Explicação causal emergente:* acções e eventos relacionam-se de forma causal.
5. *Articulação entre a explicação empática e causal.*

Ashby e Lee (1987), num estudo com alunos entre os 11 e os 18 anos, propuseram um modelo de progressão das ideias, na sequência do que Lee apresentara na década de 1970, e que convergia com o de Shemilt, sobre empatia e compreensão histórica:

1. *O passado absurdo:* para os alunos, as acções humanas, as instituições são ininteligíveis;
2. *Estereótipos generalizados;*
3. *Empatia do quotidiano:* os alunos interpretam as posições das pessoas do passado à luz dos seus próprios valores e contextos;
4. *Empatia histórica restrita:* os alunos aceitam as diferenças de pensamento entre nós e as pessoas do passado, mas não conseguem explicar o porquê dessas divergências;
5. *Empatia histórica contextualizada:* os alunos apoiam os seus argumentos numa base racional, apresentando ideias historicamente precisas sobre as diferenças entre passado e presente.

Os trabalhos de Lee (2003) apresentam um conceito de explicação intencional, na perspectiva de Collingwood, que tem a ver com a explicação de motivos, razões, intenções dos agentes, e que designa de compreensão empática, racional ou intencional. Refere o autor que os alunos necessitam de compreender por que motivo as pessoas actuaram no passado de uma

determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, caso contrário o passado torna-se numa “*espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas exactamente como nós mas absurdamente tontas*” (Lee, 2003, p.19). A compreensão histórica em termos de empatia histórica acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais eram os seus objectivos, como entenderam aquela situação e relacionamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram. Para compreender acções e práticas sociais, os alunos devem ser capazes de considerar as ligações entre intenções, circunstâncias e acções.

Acrescenta Lee que duas ideias de senso comum podem dificultar a abordagem das crianças à compreensão das pessoas do passado: o presente como ponto de partida para o que é «normal» e a ideia de «progresso» (progresso tecnológico), que tornam o passado “deficitário”; muitas crianças assumem que as nossas formas de pensar e de comportamento são «normais», por isso, pode-se deduzir que consideram que as pessoas do passado pensavam como nós; mas se o mundo é cada vez melhor, então as pessoas no passado, que não usufruíam das mesmas coisas que nós, não eram tão inteligentes como nós e tinham capacidades morais diferentes das nossas.

O investigador continuou a aprofundar o seu modelo de progressão das ideias dos alunos acerca da empatia histórica (ou compreensão empática), no âmbito do Projecto CHATA. Especificou os seguintes níveis (Lee, 2003):

1. *Tarefa explicativa não alcançada*: a um pedido de explicação, a resposta dos alunos é obtida através de descrições tautológicas ou reforçadas;
2. *Confusão*: reconhecimento de que as questões necessitam de uma explicação, mas não se consegue dar sentido às acções, instituições ou práticas do passado;
3. *Explicação através da assimilação e deficit*: quando confrontados com práticas complexas e perturbadoras, os alunos refugiam-se em explicações deficitárias, isto é, as pessoas no passado pensavam como nós mas faltava-lhes a nossa esperteza e sensibilidade moral, e não podiam fazer o que nós podemos fazer hoje em dia;
4. *Explicação através de papéis e/ou estereótipos*: os alunos tendem a explicar o comportamento passado por referência a papéis estereotipados;
5. *Explicação em termos de lógica da situação vista à luz do quotidiano/presente*: os



alunos continuam a acreditar que as pessoas do passado deveriam pensar como nós, não lhes reconhecendo diferentes formas de pensar, mas já não se contentam com asserções estereotipadas, procurando detalhes da situação na qual as pessoas se encontram para explicarem a sua acção;

6. *Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam - empatia histórica:* muitos alunos compreendem que as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir como nós, mas não viam o mundo como nós o vemos hoje;
7. *Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo:* as ideias e valores das pessoas estão relacionados com o tipo de vida que têm, e não são apenas opções individuais. Compreender isto envolve pensar sobre as condições materiais nas quais viviam, considerando o impacto que este facto tinha nos padrões de comportamento diários na sua forma de pensar e sentir.

Os vários estudos que seguem esta linha apresentam, pois, em comum, o facto de identificarem níveis de progressão das ideias dos alunos não necessariamente dependentes da idade. A progressão parece desenvolver-se gradualmente mas com oscilações, desde níveis mais simples a níveis mais sofisticados, e para ela contribuem as experiências pessoais dos sujeitos (Barca, 2001a).

Refira-se também os estudos de Cooper (1992, 2004) que, ao trabalhar com crianças entre os 8 e 9 anos sobre a interpretação de fontes, concluiu que eram capazes de argumentar de forma explicativa, em diferentes níveis: 1. Um pensamento ilógico; 2. Argumentação incipiente; 3. Argumentação genuína com o uso de conjunções “por isso, porque,...”; 4. Explicação com síntese de argumentos e uso de conceitos abstractos.

Dentro de um outro modelo historiográfico, estruturalista, em que se privilegia a explicação histórica de longa duração, ao nível das condições estruturais e conjunturais, refira-se o trabalho do Grupo de Investigação da Universidades de Valladolid (1994). Um dos estudos desenvolvidos por este Grupo pretendia indagar como explicam os adolescentes a História, quais são as limitações que encontram na explicação dos fenómenos históricos e que modelos

explicativos utilizam os alunos na compreensão e interpretação histórica.

Seguindo estas questões de investigação, pretendiam os autores analisar o modelo /modelos explicativos que usam os alunos na compreensão dos fenómenos históricos: modelos causais estruturais – explicação causal baseada na conjunção de factores de tipo económico, social, político,..., isto é, os antecedentes estruturais do fenómeno analisado; modelos intencionais e personalistas, baseados em factores subjectivos, na vontade pontual, individual; explicações baseadas no acaso ou acidente na História; alguns esquemas de pensamento activados pelos alunos nessa explicação dos fenómenos históricos, como unicausalidade/multicausalidade e interrelação de factores.

Os alunos participantes nesta experiência (740 alunos de escolas públicas da região de Valladolid com idades entre os 13 – 16 anos) responderam a um questionário aberto e a outro fechado, para encontrar respostas às questões sobre os mecanismos de explicação histórica dos alunos.

Os resultados deste estudo apontam para:

- explicações de carácter intencional mais simplistas nos níveis de escolaridade mais baixos e explicações de carácter causal e mais sofisticadas nos níveis mais avançados de escolaridade;
- a inexistência de um modelo explicativo único ou homogéneo; não se percebe a presença de um único modelo explicativo e de compreensão histórica, estando os esquemas explicativos utilizados pelos alunos para cada facto histórico em estreita dependência do conteúdo do fenómeno a explicar; o principal elemento que parece activar a utilização de um ou outro esquema explicativo são os conhecimentos de que dispõem, ou seja, se os alunos possuem mais conhecimentos e redes conceptuais mais complexas sobre um determinado facto histórico oferecem explicações mais sofisticadas sobre este, senão elaboram explicações mais simplistas, de tipo personalista ou accidental;
- o facto dos alunos não mostrarem nas suas respostas um esquema explicativo unicausal nem darem a mesma importância a todos os factores, pressupõe uma certa noção de multicausalidade nos seus esquemas de pensamento histórico;
- uma tendência para a explicação personalizada dos factos históricos.

Quanto à origem dos esquemas explicativos dos alunos parecem ser orientados pelo tipo de educação formal recebida, considerando-se importante o papel do professor no desenvolvimento de esquemas explicativos superficiais (a complexidade de certos problemas históricos leva-os a simplificar para que os alunos entendam, transmitindo-se a intencionalidade e uma relação causal linear), dos manuais e materiais utilizados na aula que transmitem concepções dominantes na sociedade e na Historiografia que, com o tempo, se revelam discutíveis, e ainda dos meios de comunicação que transmitem o pensamento social dominante.

Concluindo, os resultados da investigação realizada mostram que os adolescentes compreendem e desenvolvem explicações dos fenómenos históricos, em níveis menos ou mais elaborados, ainda que poucos alunos interpretem a causalidade de uma maneira plenamente aceitável (dentro dos cânones da tendência estruturalista que parece ser defendida por estes investigadores). Segundo os autores, deve-se ensinar na escola a complexidade da explicação causal nos processos históricos, nomeadamente que os sucessos históricos têm diferentes tipos de causas, que algumas são mais importantes que outras, que as causas têm um enlace complexo, mediante interações entre elas, a incidência das motivações humanas, e a distinção entre causas externas e motivos dos agentes históricos. O ensino da História deve facilitar ao aluno a aquisição de um conhecimento que lhe permita situar os fenómenos históricos num marco explicativo que lhe possibilite perceber o seu significado, o que exige o desenvolvimento de uma ampla série de conceitos e competências históricas e um conhecimento de informação histórica. Sem o conhecimento do contexto do fenómeno a explicar, não pode realizar-se a explicação histórica.

Carretero, Jacot, Limon, López-Manjon e León (1994) desenvolveram um outro estudo em que pretendiam indagar que tipo de explicações causais apresentam os sujeitos inquiridos sobre eventos históricos e, mais concretamente, se consideram as causas intencionais (envolvendo acções individuais) mais ou menos importantes que as causas estruturais (mais generalizantes e abstractas) como as forças políticas e as económicas.

Para tal inquiriram 100 alunos, distribuídos por cinco grupos de 20: três grupos de alunos do ensino elementar, de escolas públicas dos arredores de Madrid (11-16 anos) e dois grupos de alunos da Universidade de Madrid (um grupo de estudantes do curso de História e outro do

curso de Psicologia).

Numa primeira fase realizaram entrevistas individuais, solicitando a resposta à questão “O que causou a descoberta da América?” através da ordenação, por ordem de importância, de cartões com as causas mais comuns apontadas para este acontecimento. Numa segunda fase, solicitaram aos alunos a elaboração de uma narrativa sobre como foi descoberta a América.

Os resultados obtidos sugeriram que as explicações históricas produzidas pelos alunos do ensino elementar e pelos estudantes universitários de Psicologia tendiam a considerar o papel dos factores intencionais como muito importante quando tentavam explicar um evento histórico, enquanto os estudantes universitários de História tendiam a conferir maior relevância a causas explicativas mais abstractas e complexas, tais como factores políticos, económicos, científicos, sociais.

Esta constatação levou os autores a considerarem que diferentes idades e experiências escolares tendem a produzir diferentes explicações: os alunos com menor “experiência histórica” (adolescentes e universitários) tendem a considerar a influência dos agentes pessoais nos eventos históricos como mais importantes, fornecendo explicações mais simplistas (explicações intencionais e personalistas), contrariamente, os alunos mais “experimentados em História” estabelecem relações causais entre factores mais abstractos (explicações estruturais), integrando as acções humanas num contexto político, social, económico,...

Como implicações para o ensino, estes investigadores, numa linha de defesa simultaneamente do estruturalismo e do relativismo do conhecimento (o que em si em mesmo é contraditório), referem que:

- seria útil promover junto dos alunos comparações de diferentes versões de eventos históricos. Este tipo de actividades poderá permitir aos alunos desenvolver uma concepção relativista do conhecimento histórico, levá-los a uma melhor compreensão das explicações causais históricas e à aprendizagem de algumas ideias básicas sobre como os historiadores constroem o conhecimento histórico;
- a narrativa tem também um importante papel na História e na forma como é ensinada nas escolas. Os autores questionam-se se o facto de frequentemente se oferecer aos alunos a “história do passado” não poderá em parte explicar a produção generalizada de explicações intencionais pelos adolescentes e universitários pouco “treinados na

História”. De qualquer forma, sendo as explicações intencionais e personalistas o ponto de partida das explicações dos alunos, poderão os professores utilizá-las como a primeira etapa no apoio aos alunos no desenvolvimento de explicações mais elaboradas.

Seguindo a linha de investigação de progressão das ideias dos alunos em conceitos históricos de segunda ordem, de acordo com critérios da natureza da História, numa óptica de explicação intencional enquanto elemento diferenciador e sofisticado da explicação em História, face a outras ciências, especificam-se agora dois estudos portugueses que foram referências relevantes para o desenvolvimento desta investigação, que tem como objecto de estudo analisar como lidam os alunos do 7º ano com a explicação histórica de um período tão remoto como a Pré-História, através da interpretação de artefactos.

Um dos estudos que explora o conceito de explicação histórica é a dissertação de mestrado de Paula Dias (2005) que pretendeu investigar como é que os alunos do terceiro ciclo do Ensino Básico do Norte de Portugal, concretamente do 7º e 9º anos de escolaridade, lidam com a explicação histórica de um fenómeno não estudado nas aulas de História.

O conceito de explicação histórica que funcionou como hipótese de trabalho de Dias (2005), foi o mesmo utilizado por Barca (2000), investigadora que foi uma das referências importantes no seu trabalho. Este conceito procura integrar, de forma abrangente, a abordagem da explicação intencional (empática) e causal (estrutural):

*A explicação histórica é entendida como uma resposta a uma pergunta de tipo «porquê» sobre acções, acontecimentos e situações do passado humano. Ela pode incluir perguntas do tipo «Como foi possível?». Cada explicação pressupõe uma selecção de factores que podem ser razões, motivos, disposições, condições externas, estruturais, conjunturais, segundo as linhas de diferentes modelos explicativos (Barca, 2000, p.61).*

Dias (2005) trabalhou com uma amostra de 80 alunos (11-18 anos), sendo que 41 participaram no estudo piloto e 39 no estudo final. Utilizou, como instrumentos, um questionário para as tarefas escritas com base num dossiê de materiais históricos sobre o Conflito Israelo-Árabe e um guião de entrevista para esclarecimento oral das respostas escritas. Solicitou aos alunos que explicassem, por palavras suas, por que é que os Israelitas e os Árabes estão em

conflito na zona do Médio Oriente e que sublinhassem, na explicação que construíram, a causa ou as causas que foram mais importantes para este conflito.

Da análise dos dados recolhidos, emergiu uma estrutura subjacente às respostas dos alunos que sugere uma distribuição por quatro níveis acerca da explicação histórica: Nível 1. *Descrição*; Nível 2. *Explicação restrita*; Nível 3. *Relato Explicativo*; e Nível 4. *Narrativa Explicativa*.

Na linha de vários estudos nesta área da cognição histórica de investigadores como Dickinson e Lee, Ashby e Lee, Lee, Shemilt, Barca, entre outros, e integrando o modelo intencional e o modelo estrutural, a autora concluiu que a estrutura explicativa subjacente às ideias dos alunos nos construtos “modo explicativo” e “peso factorial” revelou uma distribuição em diferentes níveis de progressão, num modelo de progressão conceptual integrativo em termos de explicação causal e intencional de ideias dos alunos.

Os níveis de progressão apontaram no sentido de uma diversidade e progressão conceptual, desde níveis descritivos para modos explicativos cada vez mais complexos. Tal diversidade é acompanhada por um desenvolvimento desde a monocausalidade para a multicausalidade em produções mais sofisticadas, e da passagem de um pensamento substantivo para a utilização de conceitos, de relações entre conceitos e de construções factoriais mais complexos. A nível geral, observou-se uma tendência para que os alunos num nível de escolaridade mais avançado apresentem um raciocínio mais elaborado, pois já possuem uma experiência escolar mais vasta; na generalidade dos casos, as ideias expressas nas respostas parecem ter vindo apenas das fontes apresentadas. Isto talvez se explique pelo facto de o fenómeno histórico abordado não ser muito familiar aos alunos, uma vez que, não sendo tratado directamente nas aulas de História, terá chegado aos alunos através dos meios de comunicação social, sem lhes ter despertado grande interesse.

A autora concluiu que os alunos são capazes de encontrar explicações com base em fontes diversificadas, desde que devidamente orientados, mesmo em assuntos que não lhes são familiares; as causas referidas pelos alunos podem ser factos históricos, acções situadas no tempo ou integradas em conjuntos que se vão repetindo, factores intencionais ou condições de curta e longa duração.

Quanto à utilização do conceito de explicação na aula de História, considera-se que, apesar de alguns alunos ainda se prenderem muito às fontes fornecidas, a grande maioria deles

construiu por si próprio, a partir das fontes, uma explicação da situação.

Encorajar os alunos, desde cedo, a produzirem as suas próprias explicações, aumentará os níveis de sofisticação e será uma forma eficaz de desenvolver os núcleos de competências a desenvolver pela disciplina. Assim, poderá construir uma compreensão histórica mais aberta a múltiplas perspectivas, ultrapassando a concepção de uma História feita e de via única.

Quanto às dificuldades dos alunos ao lidar com a diversidade de fontes, poderá ser interpretada como um indício de alguma falta de experiência no trabalho com fontes e na construção de explicações por si mesmos, daí a sua preferência por uma explicação já feita. Por isso, a autora aconselha a:

- não enveredar apenas por vias de pergunta-resposta feita acerca da explicação fornecida pelo manual adoptado;
- preparar cuidadosamente fontes diversificadas sobre cada situação histórica, fomentar o esforço cognitivo no trabalho com essas fontes, na construção pessoal das explicações históricas e debate sobre as mesmas;
- promover a distinção entre factos objectivos expressos nas fontes e as relações construídas sobre eles, pelas diversas perspectivas, pois os dados sugerem que os alunos são capazes de cruzar as várias informações.

Os resultados sugerem que os diferentes níveis de conceptualização poderão influenciar a sua aprendizagem futura, pelo que devem ser tidos em conta na planificação e execução da aula; diagnosticar o nível de raciocínio e as ideias tácitas dos alunos e, a partir daí, seleccionar as tarefas de aprendizagem sobre os conteúdos, de acordo com as principais finalidades da disciplina, são recomendações concretas para as práticas de aula.

Tendo o estudo de Barca (2000) constituído uma das referências importantes de Dias (2005), onde aborda o conceito de explicação histórica (ainda que o conceito alvo seja sobretudo o da natureza provisória da explicação histórica, considerando a multiplicidade de perspectivas), revisitamos também um artigo de Barca (2001b), onde resume alguns resultados.

A autora refere existir, actualmente, um reconhecimento de que a existência de uma multiplicidade de propostas explicativas faz parte da natureza do conhecimento histórico, sem pôr em causa a sua objectividade, o que lhe confere um carácter de provisoriedade. A maioria

das abordagens que aceitam o multiperspectivismo em História pressupõem também que, entre os historiadores, existam critérios intersubjectivos de validação das suas produções. Um desses critérios é o da consistência com a evidência, entendida como interpretação cruzada de um conjunto de indícios fornecidos pelas fontes sobre o passado, e que constitui a linha de demarcação entre uma resposta histórica e uma resposta ficcional. Este critério deve ser explorado gradualmente na aula de História, mas há que distinguir dois níveis de interpretação histórica:

- a *descrição* de acontecimentos simples e que apenas carece de confirmação ou refutação factual;
- a *explicação* dos factores de uma situação passada que, além de necessitar de confirmação factual, precisa também de se apresentar como plausível e satisfatória face ao que conhecemos do mundo real.

Por conseguinte, para apreciar diferentes explicações historicamente válidas, o critério de verdadeiro /falso está desactualizado. E a autora questiona: perante duas respostas sobre a mesma situação, consideradas historicamente válidas, será possível decidir a favor de uma delas? Há teóricos que consideram que sim. Há autores que consideram que uma descrição pode ser simplesmente falsa ou verdadeira mas uma explicação poderá ser avaliada como mais ou menos adequada e abrangente.

A investigadora trabalhou, no seu estudo principal, composto de várias fases, com uma amostra de 270 alunos de escolas do norte do país, com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos, a frequentar o 3º ciclo e o ensino secundário. Utilizou como instrumento principal um questionário, contendo quatro fontes escritas (versões sobre o domínio dos portugueses no oceano Índico) e um conjunto de tarefas escritas, no qual se solicitava aos alunos, entre outras questões, que explicassem por palavras suas por que é que os portugueses conseguiram dominar o Oceano Índico durante o século XV. A autora utilizou ainda as entrevistas.

A análise qualitativa dos dados, recolhidos em várias fases, permitiu a construção de um modelo de ideias dos alunos sobre a provisoriedade da explicação histórica. O modelo traça a progressão de ideias em cinco níveis, integrando noções de pensamento explicativo menos ou mais elaborados: nível 1. *A Estória* (modo descritivo); nível 2. *A explicação correcta*; nível 3. *Quanto mais factores melhor*; nível 4. *Uma explicação consensual?*; nível 5. *Perspectiva*.



Se alguns alunos mostraram raciocinar dentro de um modo descritivo menos ou mais coerente (nível 1), ou dentro de um modo explicativo restrito (nível 2), por vezes inconsistente, a maioria pareceu operar ao nível explicativo (níveis 3 a 5). Alguns alunos mais novos apresentaram um pensamento claramente explicativo e alguns alunos mais velhos mostraram raciocinar ao nível da simples descrição, o que, aproximando-se de outros estudos, vem refutar a teoria de invariância dos estádios de desenvolvimento de Piaget.

Da análise quantitativa das ideias dos alunos por ano de escolaridade, destaca-se que o padrão descritivo (nível 1) foi observado apenas nos alunos do 7º e 9º anos; o nível 2 (ideia dicotómica de explicação correcta / incorrecta) foi observado nos três anos, com uns poucos alunos do 11º ano; o nível 3 (preocupação com a quantidade de factores) foi o mais observado nos três anos; o nível 4 (ideia de neutralidade com contornos absolutos) foi atingido por poucos alunos ( seis do 11º ano, cinco do 9º ano e um do 7º ano); o nível 5 (ideias emergentes de aceitação da perspectiva em História) foi atingido apenas por quatro alunos do 11º ano. Os níveis de progressão de ideias por ordem decrescente de frequência foram: nível 3, nível 2, nível 1, nível 4, nível 5.

Conclui a autora que os dados deste estudo apontam para a possibilidade, em termos de pensamento histórico dos alunos, de se incentivar progressivamente, ao longo do 3º ciclo, a argumentação em torno de versões diversificadas. A relação histórica entre situações do passado pode ser enriquecida se se trabalhar com mais de uma perspectiva. A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações sobre o passado, novas perspectivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica, que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. Um programa desta natureza pode ser implementado através de questões problematizadoras adequadas. Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens. Deste modo, os alunos poderão desenvolver as suas competências de selecção e organização da informação, tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória.

## **1.2. Clarificação do conceito de explicação histórica usado neste estudo**

Refira-se que o conceito de explicação histórica tem sido compreendido sob variados sentidos, de acordo com diferentes abordagens relativas à natureza da História. Actualmente, a atenção dada à explicação tende a afastar-se da acumulação de argumentos a favor deste ou daquele modelo de causalidade, parecendo encontrar-se algum consenso sobre a consideração de que factores de diferente natureza podem contribuir para explicar situações, acontecimentos e acções históricas (Barca, 2000).

Deste modo, e tal como Dias (2005), seguimos o conceito de explicação histórica apresentada por Barca (2000). Refere esta investigadora que a interpretação histórica integra dois níveis, um de descrição de acontecimentos simples, que apenas necessita de confirmação ou refutação factual, e um de explicação dos factores de uma situação passada que, para além da confirmação factual, precisa de se apresentar como plausível e satisfatória face ao que conhecemos do mundo real. Assim, a autora, como já referimos, entende a explicação como uma resposta a perguntas de tipo «porquê» ou «como foi possível?» sobre acções, acontecimentos e situações do passado humano, pressupondo cada explicação uma selecção de factores como razões, motivos, disposições externas, estruturais, conjunturais, de acordo com diferentes modelos explicativos.

Barca (2000) apresenta, pois, um conceito abrangente de explicação para explorar as ideias dos alunos, integrando conceptualizações inerentes a modelos historiográficos paralelos – a escola colingwoodiana (explicação intencional) e a escola dos Annales (explicação estrutural).

Pretende-se, então, na presente investigação analisar como os alunos tentam não apenas descrever como algo aconteceu mas procurar descobrir como ou porquê aconteceu (explicação intencional e de causas externas), em diversos níveis de elaboração.

O enfoque colocado neste estudo passa, portanto, por investigar a qualidade de inferências de nível explicativo, sobretudo no campo da explicação intencional/compreensão empática, realizadas por alunos do 7º ano de escolaridade.

## **2. A importância das Fontes históricas no ensino da História**

Na medida em que este estudo pretende explorar noções de explicação histórica em

alunos do 7º ano através do “uso” de artefactos, consideramos também importante abordar a importância das fontes no ensino da História. Referem-se, em primeiro lugar, alguns autores que, pela sua experiência no trabalho com as fontes materiais, fazem um conjunto de considerações sobre porquê e como trabalhar com objectos na sala de aula. Depois, apresentam-se alguns estudos empíricos em que os alunos utilizaram a evidência, nomeadamente a material, em contexto de sala de aula.

Ser competente em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, no desenvolvimento de competências na interpretação de fontes históricas diversas, com suportes e mensagens diversos, no cruzamento das fontes e na sua selecção com critérios de objectividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas (Barca, 2004). De realçar que estas propostas vão ao encontro de um dos núcleos que estruturam o saber histórico, definido pelo Currículo Nacional do Ensino básico (DEB, 2001), o Tratamento de Informação/Utilização de Fontes.

### **2.1. O valor das fontes materiais no Ensino da História**

Shuh (1999), que trabalhou vários anos num Museu do Canadá, considera que os objectos têm um grande poder na educação, e que ainda que não seja fácil aos professores ensinar através dos objectos na sala de aula, são muitas as vantagens em trabalhar com eles: em geral as pessoas reagem com entusiasmo perante os objectos e, portanto, à partida os professores poderão contar com a atenção e interesse dos seus alunos; estes podem ser trabalhados em qualquer nível de ensino; os objectos ajudam-nos a documentar a história da gente comum; usar objectos ajuda os alunos a desenvolver a sua capacidade de observação crítica do mundo. Claro que desenvolver esta competência requer prática e, frequentemente, não se dão oportunidades suficientes para isso durante o percurso educacional dos alunos.

Blanco (1998) afirma que o objecto é um documento material fiel e objectivo, universal no espaço e no tempo, que informa sobre todas as classes e grupos sociais. Cada objecto possui uma informação única e distinta da dos demais. Quando os objectos se apresentam relacionados entre si formando contextos, descobrimos que “materializam” os diferentes tipos de relações que se podem dar na sociedade: relações religiosas, sociais, económicas,

políticas,...

Durbin, Morris e Wilkinson (1996), numa obra elaborada para servir de guia aos professores sobre o trabalho com artefactos, e que definem estes como objectos feitos pelo homem, afirmam também a importância da utilização dos objectos na educação e que, frequentemente, os enormes benefícios surgem do uso de objectos comuns encontrados na sala de aula ou em casa; que a capacidade de interpretar objectos ajuda na compreensão do mundo; e que os objectos devem ter um papel importante no currículo. Os autores referem o facto dos objectos usados não necessitarem de ser sempre originais. Por vezes as réplicas poderão ser mais apropriadas, havendo necessidade de reflectir acerca das vantagens e desvantagens de cada um deles, originais ou réplicas. Os originais fornecem-nos informações vitais sobre os artefactos e ajudam-nos a situá-los a nível temporal, e em alguns alunos provocam um grau de entusiasmo que uma réplica não consegue provocar. Por outro lado, as réplicas podem permitir aos alunos a manipulação, que na maioria dos casos não é permitida quando se trata de originais.

Os métodos tradicionais de aprendizagem concentram-se no manual e baseiam-se em exercícios que se baseiam na leitura e na escrita, não parecendo requerer com frequência aos alunos que aprendam com os objectos. Ora, os autores apresentam um conjunto de vantagens na aprendizagem através dos objectos na sala de aula: criam ligações entre o presente dos alunos e outras sociedades do passado ou presente, permitindo-lhes aperceber-se de problemas similares aos nossos; ao compreender objectos, podemos, por exemplo, explorar a vida das pessoas que não deixaram informação escrita; os objectos têm também a capacidade de motivar, dado que começam por captar o interesse dos alunos, depois a sua curiosidade e criatividade, para a seguir estimular a sua pesquisa; crianças que tenham dificuldades na leitura e escrita normalmente relacionam-se bem com os objectos.

Os autores propõem um método de investigação de um objecto, sendo que os alunos deverão nele ser envolvidos de forma gradual. Observar, manipular e explorar é a primeira etapa de análise de qualquer artefacto. Os professores deverão colocar questões sobre as suas características físicas, construção, função, design e valor, procurando os alunos as respostas através da observação, pesquisa, discussão. Finalmente, deverão ser retiradas conclusões. De

destacar as questões sobre o valor dos objectos, que obrigam a uma análise sobre o que dizem acerca das pessoas que os construíram, usaram e preservaram. O que revelam os objectos acerca de quem os usou, das suas aspirações, costumes sociais e comportamentos, recursos, economias, tecnologias, política e religião? Qual o seu valor para o museu onde muitos deles estão expostos? Mas nem todas as questões têm de ser respondidas através da observação; os alunos poderão utilizar os seus conhecimentos prévios, fazer outras questões, utilizar livros para os pesquisar e observar outros objectos para comparação.

Os mesmos autores (Durbin, Morris e Wilkinson, 1996) consideram que, por vezes, será apropriado trabalhar com os objectos na sala de aula e noutras ocasiões poderão visitar sítios da Internet ou museus. Estas visitas serão certamente mais proveitosas se as competências de análise dos objectos forem, em primeiro lugar, trabalhadas em sala de aula. Discutir na sala de aula os métodos e a razão da conservação de objectos será útil antes da visita a um museu.

Ainda sobre a importância da utilização de fontes materiais, mais concretamente de artefactos no ensino da História, Andreetti (1993) refere que estes não devem ser vistos como ilustrações da história escrita, mas como um texto próprio, um texto que nos pode dizer coisas que não podemos aprender em mais lado nenhum.

O autor sugere pelo menos duas etapas necessárias para que o uso dos artefactos na sala de aula tenha sucesso:

- em primeiro lugar a criança (e o professor) têm de aprender alguns conhecimentos teóricos sobre a “cultura material”, sendo necessário procurar saber como trabalhar com eles e estabelecer um método, e alguns conhecimentos sobre o processo arqueológico, porque aprendemos muito mais dos objectos no seu contexto arqueológico do que dos mesmos objectos isolados;
- em segundo lugar, temos a interpretação da evidência obtida dos artefactos no estudo do período histórico. Para cada unidade de estudo, a criança tem de aprender como avaliar diferentes formas de evidência e como conjugá-las para construir um quadro adequado do tempo em questão.

Uma das melhores formas de ler objectos não familiares é comparar e contrastá-los com objectos familiares. As crianças precisam de um ponto de referência dentro das suas próprias

experiências como suporte para novas aprendizagens.

O autor refere que ainda que claramente os museus sejam o melhor ambiente para estudar artefactos de períodos específicos e porque são o único lugar onde podemos encontrar muitos deles, é importante que as crianças trabalhem com artefactos na sala de aula assim como no museu, mas num processo contínuo e não esporadicamente. As crianças necessitam de tempo e ajuda para aprender a “ler “ os objectos, assim como precisam de tempo e ajuda para aprender a ler livros. “Ler” objectos significa aprender os princípios básicos para examinar um artefacto e inferir informação acerca do passado.

## **2.2. Estudos de evidência em educação histórica**

Debruçamo-nos agora sobre alguns estudos empíricos que exploraram o conceito de evidência, nomeadamente a material, com alunos de diversos anos de escolaridade.

Cooper (1992, 2002, 2004) desenvolveu estudos sobre a compreensão histórica de crianças do 1º ciclo. Num desses estudos, de carácter longitudinal e experimental, trabalhou com alunos de 8 e 9 anos, que foram ensinados sobre as mesmas temáticas históricas que o grupo de controlo; este grupo utilizou um manual tradicional, aprendeu História como qualquer outra disciplina e não visitou locais, ao contrário do grupo experimental.

Concluiu que o grupo experimental com acesso a uma grande variedade de fontes históricas foi capaz de fazer conjecturas válidas sobre as fontes, procurando compreender como as pessoas no passado sentiam e pensavam, tentando também explicar atitudes e valores diferentes dos seus. Crianças pequenas podem, pois, envolver-se activamente em processos de pesquisa histórica, são capazes de fazer inferências acerca de fontes históricas (desenvolver argumentos sobre a evidência, interpretar fontes com diferentes graus de abstracção como artefactos, pinturas, diagramas, mapas e fontes escritas).

Esta investigadora refere que as fontes são muitas vezes apresentadas aos alunos, pelos professores de História, como vestígios curiosos e engraçados. Ora, para Cooper, é impossível aprender História sem aprender o processo pelo qual os historiadores constroem a História. Falar desde cedo com as crianças sobre os objectos, as fotografias, os quadros apropriados, visitar lugares históricos pode estimulá-las para que observem, perguntem, pensem com sentido

crítico e comentem as suas ideias com outros, com o objectivo de compreender o passado. As crianças adquirem assim a confiança suficiente para dar as suas opiniões sobre como eram construídos os objectos, de que eram feitos, porque ocorrem as coisas e como funcionam.

Ashby (2003), a propósito do currículo nacional de História na Inglaterra, refere que os professores estão:

*envolvidos em projectar actividades de aprendizagem que encorajem os seus alunos a trabalhar com os vários tipos de materiais que o passado deixou para trás, e a fazer e responder a questões que visam interrogar e avaliar fontes em relação a investigações particulares e no contexto da sociedade que as produziu (p. 39).*

Este é um trabalho desafiador, dado que é necessário que os professores procurem que os alunos passem do tratamento das fontes como informação para um nível mais elevado que é tratá-las como evidência.

No desenrolar do seu trabalho de interpretação de fontes, os alunos precisam de ser capazes de as interrogar, de as compreender pelo que são e pelo que podem dizer-nos acerca do passado que não tinham a intenção de revelar. A investigadora apresenta uma experiência com alunos dos 3º, 7º e 9º anos, a quem forneceu tarefas sobre afirmações históricas diversas (apresentadas como Histórias), e um conjunto de fontes com mensagens contraditórias, com o objectivo de explorar a sua compreensão acerca da evidência e de avaliação de afirmações históricas, com base nas fontes fornecidas. Os alunos dispuseram ainda de uma informação-base que permitiu integrar as fontes no seu contexto histórico, e foi-lhes solicitado que usassem também informação que já possuísem para decidirem qual das histórias era a mais válida.

Da análise das respostas, a autora constatou que alguns alunos não usaram ou não deram importância às fontes na tomada das suas decisões; outros escolheram uma das histórias devido à quantidade de informação que a história continha; outros ainda trataram as fontes como informação ainda que superficialmente. As respostas sugeriram que alguns alunos escolheram primeiro a história e apenas usaram as fontes como um meio de justificarem e de confirmarem a sua escolha; outros alunos (9º ano) trataram as fontes como um conjunto, reconhecendo o valor de algumas delas; e uns poucos alunos fizeram uma abordagem mais complexa, interessando-se mais pelo tipo de informação do que pela quantidade.

A investigação sugere, pois, que uma compreensão mais sofisticada da evidência para testar afirmações é mais frequente nos alunos mais velhos do que nos mais novos, o que não significa que alguns alunos mais novos não consigam pensar em níveis mais elevados que alunos mais velhos.

A investigadora apresenta algumas ideias-chave para o ensino, nomeadamente que, para usar as fontes como evidência, os alunos têm de compreender que a validade de uma fonte muda para diferentes afirmações ou questões; para compreender as fontes como evidência, os alunos têm de ser capazes de distinguir entre a natureza intencional e a natureza não intencional de uma fonte; é necessário que os alunos aprendam a questionar e a fazer inferências sobre as fontes.

Num artigo de 2008, Barton apresenta um dos seus estudos em que analisou as ideias de alunos (do 4º e 5º anos) sobre evidência histórica. O investigador fez observação directa das aulas de professores e realizou entrevistas. Refere o autor que o uso da evidência para alcançar conclusões sustentáveis é um dos mais importantes objectivos dos Estudos Sociais e da maioria das disciplinas. Ora, esta investigação, em que os alunos trabalharam com fontes primárias, demonstrou a dificuldade dos alunos na compreensão da evidência histórica.

Barton considera que esta experiência sugere três motivos que levaram os alunos a ter dificuldades em usar a evidência quando pretendem chegar a conclusões acerca da história que estudam na sala de aula:

- um primeiro motivo prende-se com o facto dos alunos não terem ou terem pouca experiência na utilização da evidência histórica para alcançar conclusões na sala de aula, dado que o trabalho com que se deparam em História não se centra na questão da evidência; ora, os alunos deste estudo gostaram de trabalhar com fontes primárias, quando questionados conseguiram avaliá-las criticamente e, por vezes, através delas criaram a sua própria narrativa histórica, o que foram conquistas razoáveis para principiantes. Deste modo, não há razão para pensar que com um trabalho intensivo os alunos não possam refinar a sua utilização da evidência histórica;
- um segundo motivo pode ter a ver com o tipo de narrativa através da qual aprenderam história. O mais comum é a narrativa com uma única versão dos eventos, preparada



para aparecer como a única possível e, assim, os alunos tenderão a acreditar que as narrativas históricas são criações imaginativas, que não precisam de ser validadas pela evidência factual;

- finalmente, explicar aos alunos que o conhecimento histórico não se constrói sem base na evidência, requer que se coloque o seu pensamento histórico num contexto mais amplo do que o ambiente escolar. A indiferença dos alunos perante a ligação das conclusões e evidência pode bem reflectir uma apatia similar no contexto social de que fazem parte. Muitos alunos inicialmente sugeriram que o conhecimento histórico chegou até nós através da transmissão oral, ou talvez por livros escritos há muito tempo atrás. Estes alunos não sabiam que “pessoas do presente” usaram uma variedade de fontes para reconstruir o passado.

Perante estas constatações, o investigador considera que os alunos necessitam de um trabalho mais sistemático na recolha e avaliação da evidência histórica. Projectos que requeiram que os alunos se empenhem na investigação histórica, criando histórias individuais ou de famílias, recriando eventos históricos, fazendo a ligação entre a evidência histórica e as conclusões, que lhes permitam a oportunidade de analisar fontes primárias e secundárias, serão formas de os levar a uma mais completa compreensão das fontes do conhecimento histórico.

Levstik e Barton (1997) desenvolveram várias investigações com crianças do ensino elementar e médio, algumas relacionadas com o uso da evidência. Num dos projectos desenvolvidos em sala de aula, designado por “Creating a History Museum”, os alunos trabalharam com fontes históricas, no pressuposto de que a literatura, fotografias e artefactos dão aos alunos uma melhor e mais concreta compreensão da vida do passado e ajudam a estimular o seu interesse em determinado tema. Através de estudo de caso de professores e alunos a fazer História em sala de aula, apresentam vários exemplos de actividades bem sucedidas, incluindo as que dizem respeito ao uso de fontes diversificadas.

Schmidt e Garcia descrevem, num artigo integrado nas actas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica (2007), realizadas no Brasil (Curitiba), uma experiência de

trabalho com objectos em sala de aula, com 43 alunos (10 - 11 anos). Os 9 objectos seleccionados pertenciam aos arquivos familiares dos alunos e tinham sido recolhidos, identificados, catalogados, fotografados e expostos anteriormente, integrando o Projecto “Recriando Histórias em Rio Branco do Sul”.

Após a investigação dos conhecimentos prévios dos alunos, baseada na problematização dos objectos, os professores envolvidos na experiência fizeram os alunos reflectir acerca da morfologia, desenho, fabricação, função, significado dos objectos, passando-se depois a uma terceira fase em que os alunos produziram narrativas históricas a partir da relação que tiveram com os objectos.

As narrativas foram agrupadas em três categorias principais:

1. *Narrativas centradas no próprio objecto*: textos em que os alunos identificaram e descreveram o objecto utilizando, de forma predominante, o raciocínio indutivo;
2. *Narrativas centradas em memórias familiares*: textos em que os alunos se referiam a depoimentos familiares para construir os seus argumentos históricos;
3. *Narrativas relacionando acontecimentos históricos*: conjunto de textos em que os alunos trouxeram informações históricas pertinentes à História em geral e à História local.

Da análise das narrativas inseridas na primeira categoria, as autoras constataram que, embora centradas no próprio objecto, as produções dos alunos indicam as potencialidades do objecto como fonte de trabalho em aulas de História, já que sugerem a intervenção didáctica por parte do professor na reelaboração das noções temporais, na necessidade de informações sobre os modos de produção e o trabalho das pessoas que construíram o objecto, e evidenciam a importância do objecto na compreensão empática das relações presente e passado.

As narrativas integradas na segunda categoria mostraram a importância da cultura familiar na criação de sentidos e significados para o conteúdo histórico escolar, sugerindo a necessidade do professor incluir processos de intervenção que possibilitem relações com manifestações dessa cultura nas aulas de História.

Finalmente, as narrativas incluídas na terceira categoria demonstraram que as crianças de 10 anos podem elaborar inferências a partir dos objectos, confirmando a ideia de que estes são capazes de estimular significados naqueles que os observam, desde significados afectivos a significados práticos.

Partindo de vários autores e da experiência desenvolvida puderam afirmar que:

- a natureza dos objectos como fontes históricas apresenta determinadas funções e significados que ampliam as suas possibilidades de uso em sala de aula. Basearam-se, para tal afirmação, em autores como Novi e Marcén (2003), que também revimos, e que consideram que os objectos que sobrevivem ao tempo, transmitem aos indivíduos, de forma directa, notícias e “sensações” que vêm do passado, podendo apresentar um valor monetário, simbólico, social, afectivo, prático..., e trazer à vida social não apenas um estrito uso funcional mas também um sentido estético e comunicativo;
- diferentemente das fontes escritas e iconográficas, que trazem o passado sob a forma de ideia ou representação, os objectos fazem com que o passado exista para os alunos, sob a forma de ideia, representação e coisa. Assim a sua natureza fá-lo diferente das outras fontes, na medida em que, predominantemente, têm carácter involuntário, isto é, a sua finalidade não era transmitir ou registar factos ou informações, o que torna a sua potencialidade informativa mais objectiva;
- a sua maior universalidade temporal e espacial propícia uma melhor identificação e articulação com experiências de outras pessoas, em outros lugares e épocas, o que pode funcionar como estímulo para a produção de narrativas históricas, como foi comprovado pela facilidade com que os alunos escreveram as suas narrativas;
- a natureza dos objectos como fontes documentais, as possibilidades de utilização em aulas de História e os resultados obtidos a partir dos trabalhos desenvolvidos neste projecto indicam caminhos para a Educação Histórica, dado que se constataram novas relações dos professores e alunos com o conhecimento histórico.

Levstik, Henderson e Schlard (2005) realizaram um estudo que pretendeu investigar de que modo a arqueologia pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos e, em última instância, para a sua preparação para a cidadania. Com este objectivo, procuraram indagar que conhecimentos arqueológicos prévios tinham os alunos, quais as suas definições de arqueologia, o que sabiam sobre o trabalho dos arqueólogos, os objectivos da arqueologia, e o impacto da escola e das experiências arqueológicas no campo, nas suas concepções sobre questões arqueológicas, processos e interpretações.

Durante 5 meses, 74 alunos (10-11 anos) estudaram arqueologia na sala de aula orientados pelo professor e por arqueólogos que conduziram os estudantes em actividades de análise de artefactos e lhe mostravam os seus instrumentos de trabalho e diapositivos do trabalho de campo, preparando-os para as visitas a um sítio arqueológico e ao museu. As aulas foram áudio e vídeo gravadas, e foram realizadas entrevistas a grupos de 3-4 alunos, que foram áudio-gravadas. De referir que estes alunos não tinham tido experiências prévias com o estudo formal da arqueologia.

As definições de arqueologia destes alunos relacionavam-na com o estudo do passado, mas não a distinguiam de outras formas de estudar o passado, enfatizando o papel dos objectos ou atribuindo um propósito ao trabalho arqueológico. Em todos os grupos, excepto em dois, os estudantes foram progressivamente construindo definições mais elaboradas. Os alunos nunca utilizaram a palavra “evidência” em relação aos artefactos, o que é considerado pelos autores como uma falha do currículo (há lições no currículo que implicam os artefactos como evidência, mas não se explica de que são os artefactos evidência), mas alguns alunos relacionaram artefactos com concepções emergentes de evidência, ainda que nunca tenham usado esse termo.

No contexto deste estudo, os alunos compreenderam a arqueologia como uma actividade motivada por questões acerca de como viviam as pessoas no passado. Eles perceberam que o material do passado ajuda a responder às questões arqueológicas, e embora nem sempre os alunos façam relações claras entre o material e as culturas que o produziram, reconhecem que uma cuidada observação dos artefactos permite melhores inferências e uma “história” mais completa. Os alunos também entenderam que uma história arqueológica representa uma em muitas possíveis, plausíveis, interpretações baseadas na evidência, mas quando se pede para explicar que “história” um grupo de artefactos pode contar, eles tendem a criar interpretações que invocam estruturas narrativas familiares mais do que a evidência arqueológica. Segundo os autores, este padrão aparece noutros estudos sobre o pensamento histórico.

Os autores consideram que, para que a arqueologia seja contextualizada como crucial para a compreensão de toda a experiência humana, fornecendo evidências materiais da acção humana e do comportamento humano, é necessário que se desenvolvam com os alunos uma grande variedade de experiências bem planificadas, que incluam não apenas uma atenção aos

processos arqueológicos e aos arqueólogos mas também um estudo humanístico do passado em toda a sua diversidade e tempo, enfatizando:

- a longevidade da experiência humana;
- que durante este longo espaço de tempo, os seres humanos desenvolveram e continuam a desenvolver complexos sistemas de crenças, metas, valores e comportamentos; que estes padrões culturais não são inevitáveis, mas mudam ao longo do tempo;
- que porque a cultura material forma e é formada pela actividade e acção humana, os artefactos esclarecem o comportamento humano;
- que as interpretações arqueológicas têm por base a evidência, são tentativas de descrição perspectivada das interacções humanas/materiais ao longo do tempo e podem ajudar-nos a considerar as nossas próprias interacções com o mundo material, assim como mostram padrões culturais e práticas que possamos querer manter, alterar ou rejeitar.

Vejamos também alguns estudos empíricos portugueses que se debruçaram sobre o uso da evidência na sala de aula.

Ribeiro (2002, 2004) trabalhou na sua dissertação de Mestrado com artefactos em sala de aula. Pretendeu o investigador indagar se, a partir de fontes primárias arqueológicas, os alunos do 5º ano de escolaridade, com idades entre os 10 e os 12 anos, fazem inferências acerca do passado e, no caso positivo, que tipo e níveis de inferências concretas são efectuadas.

Após a elaboração de um estudo piloto para afinar os instrumentos desenhados, passou ao estudo final onde trabalhou com uma turma do 5º ano, composta por 20 alunos, de uma escola EB 2,3 do concelho de Paredes, utilizando como instrumentos dois questionários e algumas entrevistas, com o objectivo de esclarecer respostas que suscitavam dúvidas. Como fontes usou materiais arqueológicos respeitantes aos períodos cronológicos da Pré-História e da Romanização da Península Ibérica; como fontes adicionais, utilizou o manual dos alunos e uma notícia jornalística. As questões versaram sobre as primeiras comunidades recolectoras e sobre a Península Ibérica Romanizada e estavam direccionadas para obter respostas indiciadoras das

seguintes dimensões: identificação dos objectos; função dos objectos; inferências sobre o passado com base nos objectos expostos; e conjecturas sobre os objectos.

Tendo como suporte um modelo de progressão conceptual sobre as ideias dos alunos acerca da compreensão histórica desenvolvido por Ashby & Lee (1987), desenvolveu a seguinte categorização das respostas dos alunos:

1. *O passado opaco*: o passado aparece como algo inatingível e ininteligível, dado que as inferências sobre o passado apresentam-se desprovidas de sentido ou historicamente inadequadas (não identificação dos objectos e não reconhecimento da função correcta dos mesmos);
2. *Estereótipos generalizados*: os alunos identificam e indicam correctamente a função dos objectos mas, depois, na tentativa de os relacionar com o passado histórico, argumentam com factos que pouco têm a ver com os mesmos;
3. Empatia do quotidiano aplicada à História: os alunos entendem o passado tendo por base os seus conhecimentos e experiências do quotidiano;
4. Empatia histórica restrita: os alunos expressam algumas ideias sobre o passado que se afastam do senso comum e do quotidiano real, ainda que de contextualização restrita. Há indícios de que imaginam e sentem as vivências do homem no seu contexto específico.

O autor refere que, tal como no estudo de Ashby e Lee (1987), se encontraram diferentes níveis de ideias que sugerem uma certa progressão conceptual; no seu estudo, os alunos oscilam entre ideias estereotipadas sobre o passado e outras com base no quotidiano real.

O autor constatou:

- que existe uma certa variância do pensamento, conforme se trate do estudo do período pré-histórico ou do período romano, verificando-se uma maior elaboração de respostas no questionário 2, o que poderá ter a ver com o facto dos alunos estarem mais familiarizados com a tarefa num segundo momento, e com uma maior dificuldade de identificação e reconhecimento da função de objectos estranhos às suas vivências reais;
- que, independentemente do nível de progressão em que o aluno se encontra, nos dois questionários, a identificação e a atribuição da função aos objectos foi feita pelos alunos tendo em conta os conhecimentos e a experiência do real actual;

- que se observou uma tendência global de progressão do nível 2 (estereótipos generalizados) no questionário um, para o nível 3 (empatia do quotidiano aplicado à História) no questionário dois.

Relativamente às conjecturas, verificou-se uma tendência geral para a focalização de aspectos concretos relacionados com a matéria-prima, manufactura, funcionalidade e localização arqueológica dos objectos, notando-se uma certa homogeneidade de respostas.

Embora os alunos tenham mostrado mais dificuldade em inferir a partir dos objectos pré-históricos do que dos romanos, no geral, aplicaram o raciocínio arqueológico, em função da observação directa dos artefactos, apresentando a partir deles factos que não se observam directamente.

O autor concluiu que a utilização de fontes arqueológicas na aula de História permite aos alunos acederem mais facilmente ao passado, devido ao contacto directo com as suas fontes, e que os objectos arqueológicos despertam nos alunos uma situação de interesse, devido ao factor antiguidade. Deste modo, é possível criar uma dinâmica de aula mais activa, criativa e participativa. O aluno sentir-se-á protagonista da aprendizagem e não unicamente um receptor de conhecimentos; a manipulação e observação de objectos arqueológicos leva o aluno para fora do espaço físico da aula, permitindo-lhe fazer inferências acerca do passado a nível social, da economia, política, arte, religião; estas estratégias de ensino parecem revelar-se importantes no desenvolvimento do pensamento histórico das crianças e adolescentes, nomeadamente da compreensão empática de situações passadas. Sugere que os professores de História utilizem nas suas aulas diversas fontes, nomeadamente as arqueológicas. Estas não devem servir apenas para ilustrar um determinado período histórico mas para envolver os alunos em raciocínios de natureza histórica.

Simão (2007, 2008) realizou um estudo cujo problema de investigação passava por indagar que conceitos de evidência apresentam os alunos do 3º ciclo e ensino secundário. Para investigar este problema, procurou recolher dados que lhe permitissem responder às seguintes questões: como utilizam os alunos as fontes históricas? Que compreensão apresentam acerca da natureza das fontes? Que ideias apresentam acerca do papel do historiador? Que concepções apresentam de passado e de História?

A investigadora trabalhou, no seu estudo final, com uma amostra de 100 alunos do 8º e 11º anos (13-20 anos), de duas escolas do Porto. Como instrumentos foram utilizadas tarefas escritas em forma de questionário acompanhadas de um conjunto de fontes históricas extraídas de manuais escolares, e ainda entrevistas.

Das respostas dos alunos surgiram dois núcleos conceptuais: a fonte histórica e a produção histórica. Dentro do primeiro núcleo conceptual, analisaram-se dois construtos: 1. O uso das fontes históricas (uso da informação, interpretação de fontes variadas quanto ao seu suporte, interpretação de fontes com mensagens divergentes, valorização da multiplicidade das fontes); 2. Compreensão da natureza das fontes (distinção da natureza das fontes e valorização da fonte segundo a sua natureza). Os construtos analisados no segundo núcleo foram: 1. Papel do historiador; 2. Concepções de passado e de História.

Nas respostas dos alunos destacaram-se seis níveis conceptuais que se caracterizam aqui muito resumidamente:

1. *Evidência como cópia do passado*: a fonte histórica é vista como dando acesso directo ao passado – conhecimento literal do passado, sendo este considerado como algo garantido e fixo; os alunos retiram informações avulsas copiadas das fontes, mostrando dificuldades em relacionar fontes discordantes e, se confrontados com essa situação, a maioria não as considera úteis; os alunos operam com uma distinção do tipo verdadeiro/falso;
2. *Evidência como informação*: a fonte é tratada como informação que dá acesso directo ao passado; este continua a ser tratado como algo acabado, fixo, conhecido por alguma autoridade e é visto como se fosse presente; a preocupação dos alunos é encontrar a conclusão correcta, a melhor informação; continuam a operar com o verdadeiro/falso mas, em alguns casos, compreendem que existe uma metodologia própria da História;
3. *Evidência como testemunho ou conhecimento*: os alunos reconhecem que evidência e informação são elementos diferentes a considerar numa fonte. O passado é-nos narrado, mal ou bem, por pessoas (que viveram naquela época). Os alunos começam a compreender que a História tem uma metodologia para testar informações acerca do passado;
4. *Evidência como prova*: os alunos revelam um entendimento global das fontes, não as



reproduzindo simplesmente. Expressam as suas ideias mas não as fundamentam; o papel do historiador é elaborar a sua versão retirando afirmações verdadeiras de diferentes relatos, criticar fontes e somar evidência, interpretar, não inferir;

5. *Evidência restrita*: as afirmações acerca do passado podem ser inferidas a partir de fragmentos de evidência. Constroem as suas sínteses históricas inferindo a partir das fontes. Mostram ter a noção da provisoriedade do trabalho do historiador; o passado é construído através da evidência – dão lugar à subjectividade do autor;
6. *Evidência em contexto*: a evidência pode ser construída, mas tem de ser entendida no seu contexto histórico para se saber qual o seu significado e como se reporta à sociedade que a produziu. Isto envolve a aceitação provisória de muito trabalho histórico como facto estabelecido. Há consciência da historicidade da evidência e da produção histórica. Emerge a consciência dos contextos e de uma objectividade perspectivada.

Como conclusões, esta autora refere que a utilização das fontes, em sala de aula, apresenta-se ainda muito limitada à sua dupla função de informação ou estímulo para a aprendizagem. Os docentes devem utilizar na aula fontes com mensagens divergentes e proporcionar questões de cruzamento de perspectivas diversas sobre o mesmo conteúdo. As fontes iconográficas não devem ser utilizadas apenas como ilustração do que o professor ou o manual expõem, mas também para, a partir delas, levantar questões que levem o aluno a confrontar-se com elementos para construir o seu pensamento histórico.

Constatou que os alunos têm mais facilidade em raciocinar com base em fontes escritas do que iconográficas, o que leva à necessidade de reflectir sobre a formação dos professores e elaboração dos manuais. Os docentes devem diagnosticar os conceitos de segunda ordem e não apenas os substantivos, de modo a criar oportunidades que permitam a progressão desses conceitos e o desenvolvimento nos alunos de um pensamento histórico mais elaborado.

Ricardo Silva (2007) realizou um estudo que pretendeu compreender que conhecimento histórico constroem os alunos a partir da realização dos questionários propostos nos manuais e que competências específicas de compreensão e de tratamento de fontes demonstram os alunos a partir dessas actividades e daquelas que são propostas por um questionário alternativo mais elaborado. O estudo foi desenvolvido em contexto de sala de aula e contou com uma amostra de

28 alunos de uma turma de 5º ano escolaridade (idades entre os 10-11 anos), de uma escola de Guimarães.

Para a recolha de dados foram aplicados dois instrumentos: dois questionários, um que constava do manual que serviu de base a este estudo, e um outro questionário alternativo ao do manual mas tendo como base as mesmas fontes históricas, no sentido de investigar se os alunos poderiam ou não desenvolver outro tipo de competências para além das que as tarefas do manual propunham.

Da leitura dos dados do questionário proposto pelo manual que constituíram o domínio de análise da Selecção da Informação, resultaram as seguintes categorias: *Resposta não válida*, *Cópia da informação*, *Selecção direccionada/explicativa*, e *Reformulação da mensagem*. Do questionário alternativo resultaram três domínios de análise: Interpretação de fontes; Explicação; e Compreensão. Em relação ao primeiro domínio, resultaram as seguintes categorias: *Resposta não válida*, *Fragmentos*, *Compreensão global*, e *Compreensão fundamentada*. Para o segundo domínio, geraram-se as categorias: *Descrição*, *Explicação restrita*, e *Relato explicativo*. Para o último domínio, foram construídas as categorias: *Fragmentos*, *Compreensão restrita*, e *Opinião emergente*.

Como conclusões, os resultados sugerem que a maior parte das respostas dos alunos se situam nos modelos de progressão intermédios. Constatou-se que realizaram tarefas que exigem a interpretação de fontes, embora por vezes se limitassem a copiá-las, bem como actividades relacionadas com a explicação, em que se constata uma variedade de respostas num nível de complexificação crescente. Essas constatações também se aplicam aos dados obtidos pelas actividades relacionadas com a compreensão. Os resultados sugerem que os alunos do 2º ciclo poderão desenvolver tarefas que vão além do reconhecimento e da reprodução linear da informação apresentada, sendo também capazes de reformularem a informação e construírem explicações.

Os resultados implicam que, na concepção de manuais e de outros recursos para o ensino da História, deverá prestar-se mais atenção à forma como se constroem os materiais, de forma a desenvolver nos alunos competências históricas mais elaboradas. Os professores terão de reflectir sobre esta questão da produção de materiais e concepção das suas aulas, mas também sobre a forma como auxiliam os seus alunos no desenvolvimento das tarefas que lhes

são propostas e como avaliam os resultados obtidos. Devem incluir fontes diversificadas, com diferentes perspectivas que contrariem a ideia de saber acabado, uniforme e linear presente nos manuais, como constatado nos conteúdos históricos do manual que serviu de base a este estudo. Além disso, o tipo de questões que se apresentam no manual potenciam frequentemente a reprodução de saberes e ideias acabadas, não enveredando por mecanismos de reflexão, discussão, investigação, problematização e confronto de opiniões. Por isto, o papel do professor passa também pela selecção e inclusão de fontes alternativas às que o manual apresenta.

### **3. A importância da relação Escola/Museu no Ensino da História**

O presente estudo desenvolveu uma experiência em sala de aula com artefactos disponibilizados pelo Museu D. Diogo de Sousa – Braga, mas poderia também ter sido realizada no Museu, ou nos dois espaços. Houve, pois, um contacto e diálogo frutífero entre a investigadora e o Museu, nomeadamente na selecção dos artefactos a utilizar. Consideramos, pois, relevante abordar a relação escola-museu no ensino da História e apresentar alguns estudos de educação museológica e de educação histórico-patrimonial.

Fazendo uma breve resenha histórica, o Museu com o qual trabalhamos está associado ao nome de D. Diogo de Sousa a quem se ficaram a dever, durante o século XVI, as primeiras iniciativas de salvaguarda do património bracarense, nomeadamente a reunião dos testemunhos arqueológicos mais antigos da cidade de Braga, até então dispersos. Ainda que entre os séculos XVI e XIX se tenham registado algumas iniciativas em prol da criação de um museu, apenas em 1918 foi criado o Museu D. Diogo de Sousa como museu de arqueologia e arte geral, com o objectivo de obstar à dispersão do património local até então na posse de particulares e outras instituições. Mercê de circunstâncias adversas, o museu não teve um funcionamento regular até 1980, altura em que foi revitalizado como Museu Regional de Arqueologia, passando a desenvolver as suas actividades básicas de apoio à investigação, da museologia, da divulgação cultural, do apoio ao ensino e à defesa da preservação e divulgação do património arqueológico local, sobretudo das ruínas e espólio de Bracara Augusta, e regional. Abriu ao público em 2007 (Silva, 2005; Museu de Arqueologia D. Diogo de Sousa, sítio Web).

### **3.1. Estudos de Educação museológica**

Para Hooper-Greenhill (1998), os museus e galerias de arte por todo o mundo estão a renovar-se, estando a aparecer novas formas de museus, novas formas de trabalhar com objectos, novas atitudes face às exposições e, sobretudo, novas formas de se relacionarem com o público. Relativamente à relação escola-museu, a autora considera que a implantação de um programa educativo a nível nacional, nomeadamente o Plano de Estudos de História na Grã-Bretanha, foram importantes para o aumento das visitas escolares aos museus ingleses. Este programa apresentava como um dos objectivos a utilização das fontes históricas, aconselhando para este trabalho a utilização dos objectos dos museus, e progressivamente previa que os alunos reconhecessem nas fontes históricas um instrumento precioso para obter respostas a questões sobre o passado, fizessem inferências a partir das fontes, comparassem a utilidade das diferentes fontes como ferramenta para uma investigação concreta e, já no nível secundário, explicassem a natureza problemática da “prova” em História e reconhecessem que os juízos baseados nas fontes históricas podem ser provisórios.

Refere que muitos dos principais museus nacionais já planearam ou estão a planear a construção de grandes centros educativos. Dá o exemplo do Museu de História Natural de Londres que recebia cerca de 180 mil crianças por ano, que transformou uma parte do museu em zona para visitas escolares, assim como criou um Centro de Informação para os Professores com material de consulta e uma zona educativa para crianças entre os 7 e 11 anos. Os professores necessitam de informação detalhada e específica sobre o tipo de ajuda que podem obter, o material e a equipa disponível, sendo aconselhável a elaboração de folhetos com recomendações sobre a organização da visita e de material digital que possa ser utilizado em sala de aula.

Ainda Hooper-Greenhill (2007) considera que o contexto de aprendizagem nos museus e galerias não é o mesmo do das escolas ou outros locais de aprendizagem formal. Os museus são ambientes que podem ser ricos e surpreendentes, aumentar a curiosidade e inspirar novas ideias; não estão sujeitos a um currículo nacional, pelo que cada museu pode apresentar um ponto de vista diferente sobre determinado assunto ou tema; não têm um sistema formal de avaliação, nem horários prescritos para a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem nos museus

é potencialmente mais aberta, mais dirigida para o indivíduo, mais imprevisível e susceptível de múltiplas respostas do que os locais de educação formal. É, pois, fundamental que os museus aproveitem estas mais-valias, modernizando e dinamizando cada vez mais as suas políticas educacionais.

Na mesma obra, a autora apresenta investigações que têm sido realizadas, no sentido de se perceber os resultados e o impacto das aprendizagens nos museus na Grã-Bretanha, concluindo que começa a emergir o poder das aprendizagens museológicas. Por exemplo, baseando-se em questionários realizados a professores e alunos na Inglaterra sobre o valor dos museus, durante investigações ligadas ao RCMG (Research Centre for Museums and Galleries), constatou que o grau de entusiasmo pelos museus foi bastante alto. Os alunos valorizam o divertimento/prazer, inspiração e criatividade que experienciam durante as visitas. O entusiasmo dos professores em relação aos museus passa também por considerarem ser uma experiência divertida para os seus alunos, por aumentarem a sua motivação para a aprendizagem e permitir que os alunos aprendam mais sobre o assunto em questão. Os professores inquiridos dizem gostar de usar os museus; no entanto, a investigação mostra que nem todos sentem a mesma confiança na utilização dos museus. E quando se comparam as expectativas de professores e alunos quanto aos resultados positivos de aprendizagem, verifica-se que os alunos são regularmente mais optimistas que os professores.

Ramos (2004), professor, investigador e ex-director do Museu do Ceará (Brasil), considera que a relação entre o espaço museológico e o saber histórico na sala de aula é imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino. A ligação entre sala de aula e museu depende da prática de um currículo aberto a certos procedimentos pedagógicos e determinadas concepções de saber histórico.

Diz o autor que se interpretamos a História através dos livros, é plausível estudá-la por meio de objectos. Considera que a alfabetização para adultos projectada por Paulo Freire por meio de “palavras geradoras” constitui uma fonte de inspiração para o papel do museu no ensino de História, dado que considera que uma das possibilidades para o início de uma alfabetização museológica pode ser o trabalho com objectos geradores, isto é, que sejam significativos para os alunos, com o objectivo de levá-los a perceber a vida dos objectos,

entender e sentir que os objectos expressam traços culturais, são criadores e criaturas do ser humano. Nesta perspectiva educativa, a noção de múltiplas temporalidades deve ser trabalhada rompendo-se, assim, com a ideia de que vivemos num progresso que fala do passado como algo ultrapassado, que coloca o que se passou como evolução para o mundo actual.

Seguindo nesta direcção, não basta visitar a exposição, é preciso colocá-la como parte integrante de um programa educativo mais amplo, que inclua as visitas monitorizadas e a relação do museu com a sala de aula, devendo o museu começar por criar estratégias de orientação para professores. É importante que o professor, antes de visitar o museu com os alunos, vá ao museu conhecer as exposições, receber orientação de visitas. Mas nem todos os professores têm tempo ou interesse para ir ao museu e nem sempre se consegue convencer a escola da importância de promover a realização de exercícios antes e depois da visita. A visita ao museu deve, aliás, começar na sala de aula, com actividades lúdicas que utilizem materiais do quotidiano, que levem os alunos à reflexão sobre os mesmos, na medida em que se pouco reflectirmos sobre os nossos próprios objectos, a nossa percepção sobre os objectos expostos no museu será também de pouca abrangência.

Ramos dá o exemplo do Museu do Ceará que desenvolve cursos e oficinas para professores, onde se problematiza a questão: como visitar o museu? Com esta iniciativa pretende-se despertar os professores para o potencial educativo da história dos objectos, criando não apenas um recurso didáctico para as aulas mas sobretudo formar nos alunos novas percepções para a multiplicidade de tempos. Nestes cursos fala-se também da necessidade de realizar visitas temáticas, dado ser muito improdutivo percorrer as salas do museu sem fazer delimitações, sem privilegiar certos aspectos. Depois, é trabalhada a ideia de construir problemáticas a partir do tema, desenvolvendo, na sala de aula, indagações específicas sobre as peças em exposição. Sem problemáticas históricas fundamentadas, o resultado da pergunta é uma colecção de dados e factos, uma linha cronológica pontuada de acontecimentos, sem relação dialéctica com o presente, emergindo um passado morto. Sem problemáticas historicamente fundamentadas para produzir o saber crítico, a visita torna-se um acto mecânico. O autor dá como exemplo o facto de ser ainda muito comum o professor de História exigir aos alunos um relatório da visita, levando-os a perder o que é mais importante, o contacto com os objectos, tal é a preocupação de escrever as legendas ou o que os monitores vão dizendo,

tornando o museu um fornecedor de dados.

Aliás, a presença dos monitores terá de deixar de ser a de meros informadores, fornecendo dados ou explicações aos alunos ou ao público em geral, passando a assumir a prática de também fazer perguntas, com o intuito de despertar no visitante reflexões sobre o que está a ver, abrindo-se a possibilidade de um diálogo criativo. O monitor não deve expor a exposição mas sim provocar nos visitantes a vontade de ver objectos. No caso dos grupos escolares, o monitor, ao invés de guiar a visita dando explicações, pode desafiar os estudantes mediante exercícios que serão realizados a partir do contacto com a exposição. No caso de crianças, propõe-se actividades como a “caça ao tesouro”, isto é, perguntas com o objectivo de localizar certas peças, mas sempre levando à construção de saber; no caso de adolescentes, o ideal é a composição de tarefas que relacionem objectos expostos. Deste modo, o aluno descobre que os museus são fontes de saber, tornando-se o próprio aluno o responsável pelo acto de responder à provocação colocada. Entra-se em contacto mais directo com o que é exposto, dado que se olha com o olhar eivado de questões e não a partir da apresentação do monitor guiando a visita. Claro que esta nova metodologia exige do monitor uma maior pesquisa sobre os objectos, um conhecimento mais amplo sobre o que é exposto, pois só assim o acto de provocar o diálogo terá qualidade interpretativa, questionadora.

Podemos comparar esta nova abordagem museológica com os desafios que o novo currículo de História implementado desde 2001 coloca aos professores. Também estes têm de deixar de ser simples transmissores de conhecimentos, problematizando com os alunos as várias temáticas históricas. E, como refere Ramos (2004), esta nova metodologia museológica poderá transformar o museu num espaço fundamental nos procedimentos de renovação pedagógica.

Ainda neste sentido, é interessante a classificação que Hein (1999) faz dos vários tipos de Museu, aplicando-lhes as várias teorias educativas (o museu tradicional, o museu pela descoberta, ...), defendendo o museu construtivista. Assim, se a teoria construtivista da educação argumenta que o centro do ensino e aprendizagem é o aluno, no caso do museu o centro é o visitante. Para o autor ainda é difícil de encontrar exemplos de museus construtivistas,

mas museus que nas suas exposições permitem que os visitantes construam as suas próprias conclusões acerca do significado daquelas, baseiam-se nos princípios construtivistas. Um museu construtivista dá a oportunidade ao visitante de estabelecer relações com os conhecimentos prévios que já possui.

Blanco (1998) classifica os museus pela sua finalidade comunicativa, designando uns como contemplativos, dado que o código comunicativo permanece desconhecido para o visitante; outros como informativos, na medida em que facilitam a compreensão dos conhecimentos que pretendem transmitir e, finalmente, os didácticos, aqueles que ensinam a aprender a partir da análise e interpretação da cultura material.

Uma relação sistemática entre museu e escolas/sala de aula deverá, pois, ser incentivada e concretizada, podendo tornar-se extremamente benéfica para o trabalho com fontes históricas, até porque a maior parte delas só pode ser apreciada em ambiente de museu, quando se trata obviamente de fontes primárias, originais. Essa relação poderá fazer-se nos dois sentidos, isto é, o museu poderá ir à escola, levando oficinas temáticas à sala de aula ou emprestando aos professores materiais que poderão ser trabalhados pelos alunos, ou os alunos poderão deslocar-se ao museu, visitando exposições, sítios arqueológicos, participando em oficinas temáticas.

Para que esta relação escola-museu seja profícua, para que se desenvolva uma aprendizagem com base em objectos museológicos, como referem Ferreira e Melo (2008), a escola terá de apresentar uma postura de abertura, indo ao encontro do património e dos seus espaços, num diálogo entre a comunidade escolar e o meio envolvente e valorizando as realidades patrimoniais no contexto ambiental em que se inserem.

Também Blanco (1998) refere que a visita escolar ao museu supõe um ponto de encontro entre a escola e o museu. O professor é a ponte entre a escola e o museu e a sua atitude perante este e o ensino dará lugar a visitas de distinta qualidade didáctica. O professor deve preparar a visita previamente, conhecer os objectos que se expõem e a informação que sobre eles oferece o museu, seleccioná-los e ordená-los, abrindo o caminho da descoberta a que posteriormente recorrerão os alunos autonomamente.



No caso da experiência que serviu de base ao presente estudo, podemos dizer que o museu foi até à escola, dado que um conjunto de objectos pré-históricos originais e réplicas foram emprestadas pelo Museu D. Diogo de Sousa (Braga) à investigadora, que os trabalhou com alunos em ambiente de sala de aula.

Isabel Silva (2003), directora do Museu D. Diogo de Sousa, a propósito da relação escola-museu, refere que este museu em concreto disponibiliza materiais diversificados para utilização nas aulas. Propõe um conjunto de actividades às escolas, como a organização de visitas guiadas a alguns núcleos arqueológicos preservados de Bracara Augusta ou outros sítios da região, sempre precedidos de uma explicação prévia e complementadas com material didáctico de tipo folheto (sendo este género de apoio o mais solicitado pelas escolas); e o desenvolvimento de projectos em que se trabalha, conjuntamente com a escola, uma determinada temática, e que são os mais enriquecedores, estendendo-se muitas vezes à própria comunidade.

Considera Silva (2003) que no nosso país, tem sido realizado um grande esforço pela generalidade dos museus, em disporem de serviços educativos, maioritariamente dirigidos às escolas, no sentido de oferecerem um manancial diversificado de experiências e abordagens complementares aos programas escolares. Com este leque de recursos pedagógicos e instrumentos lúdico-didácticos dirigidos ao público escolar, procura-se estimular nos jovens a apreensão de noções relativas à valorização do património, proporcionar o contacto e uma explicação acerca da natureza dos elementos patrimoniais alusivos à história da comunidade de que os jovens são parte integrante, proporcionar-lhes novas vivências e novas formas de socialização em espaços públicos, incentivando uma cidadania mais consciente.

Mas o cumprimento desta missão educativa do museu nem sempre se desenvolveu da melhor forma, devido ao contacto circunstancial com o museu; a problemas de transporte das escolas que as impede de efectuarem deslocações mais regulares e com menos alunos; a uma certa retracção de alguns docentes, quer em relação ao museu quer em relação a temas que lhe são pouco familiares e, como tal, se escusam a abordar, o que se traduz na não preparação das actividades a desenvolver no museu, produzindo-se um efeito muito mais superficial; e à dificuldade dos técnicos do museu em apreender as apetências e os conhecimentos dos públicos escolares, de modo a estabelecer as adequadas articulações.

Apresenta algumas reflexões que derivam da experiência de vários anos de actividade de

Museu e da aprendizagem conjunta com as escolas e com outros museus:

- o contacto com o museu proporciona um enriquecimento dos jovens, relativamente ao mundo que os rodeia, para além de contribuir para a sua sociabilização, apostando-se no desenvolvimento de novos instrumentos que procuram acompanhar a evolução tecnológica, de modo a conferir uma nova dimensão à presença de museu na escola;
- o papel essencial do professor na cooperação museu/escola, na medida em que é ele que “faz a ponte” e ajuda a articular saberes, incentiva novas aprendizagens, preparando-as antecipadamente, de modo a que os jovens as situem face à sua própria vivência e no contexto da sua actividade escolar;
- para que a relação museu/escola evolua à medida dos desafios que cada vez mais lhes são colocados, importa que os professores e os técnicos dos museus encetem um caminho de permanente aprendizagem, de formação contínua.

### **3.2. Estudos de Educação histórico-patrimonial**

Começamos por realçar o estudo de Pais (1999) no âmbito do Projecto “Youth and History”, em que constatou que os jovens portugueses em comparação com os jovens do resto da Europa foram os que mais se manifestaram a favor dos museus e dos lugares históricos como fontes privilegiadas para a aprendizagem da História. Das diversas fontes de informação sobre a História, aquelas em que mais confiavam eram os museus e lugares históricos, as fontes históricas e os documentários televisivos.

Como refere Barca (2003), proporcionando situações de fruição e reflexão em ambientes estimulantes, fora da rotina da sala de aula, o contacto com “o museu e outros lugares históricos” poderá não apenas contribuir para uma melhor integração dos alunos na escola como também para uma progressiva compreensão da sua memória colectiva e de outras comunidades.

Apresentamos, então, alguns estudos empíricos que trabalharam as vertentes histórica e museológica/patrimonial, destacando a experiência de Nakou (1996, 2003), que analisou o pensamento histórico das crianças utilizando objectos em situação de Museu. Pretendeu a investigadora respostas para as seguintes questões de investigação:

- Que tipo de pensamento histórico desenvolvem as crianças em ambiente de Museu?
- Poderão as crianças nas idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos utilizar os objectos de museus como fontes em termos históricos?
- Com que variáveis educacionais está relacionado o pensamento histórico das crianças?
- Com que variáveis museológicas está relacionado o pensamento histórico das crianças?
- Até que ponto o pensamento histórico das crianças está relacionado com a idade?
- Como podemos definir o pensamento histórico e os seus elementos, no sentido de se produzir um esquema analítico com o qual possamos explorar o pensamento histórico das crianças, em especial, o que se desenvolve em ambiente de museu e em termos das diferentes perspectivas da história e da educação histórica (tradicionais, modernas e pós-modernas)?

Esperava-se que este estudo de campo, no qual o conhecimento dos alunos em trabalho e contacto com as fontes eram mínimos como resultado do sistema tradicional de educação, pudesse mostrar algum pensamento tácito dos alunos, como bom potencial para desenvolverem capacidades de pensamento histórico, e possibilitasse a discussão sobre os benefícios da utilização do museu para a aprendizagem da História, em relação com o ensino da História na escola. Eram também esperadas observações de alguns factores básicos que pudessem influenciar o pensamento histórico em ambiente de museu, e ajudassem a debater os programas e as práticas educacionais de modo a que o papel educacional dos museus possa valorizar-se e ligar-se melhor ao ensino de História nas escolas; e que o ambiente histórico dos museus atraísse o pensamento histórico dos alunos, desde o momento em que estes entrassem no museu até serem envolvidos pela evidência material da vida humana e das ambiências do passado.

A autora utilizou uma amostra de 141 alunos e desenvolveu uma investigação longitudinal ao longo de vários anos, durante os quais os alunos trabalharam em 4 grupos diferentes e em 4 diferentes ambientes de museus. Os alunos, em ambiente natural dos museus, teriam de se concentrar em objectos e colecções pré-seleccionadas e responderem às diferentes tarefas escritas.

As respostas dos alunos foram categorizadas em vários níveis, desde um *Pensamento a-histórico* (descrição do vestígio como um objecto actual), *Pensamento não-histórico ou pseudo-*

*histórico* (com descrições ou inferências ainda não baseadas em fontes), até um *Pensamento histórico*, menos ou mais contextualizado.

Os resultados indicaram que o pensamento histórico se relaciona com a idade. Um grande número de alunos de 12-13 anos revelou um pensamento histórico válido mas o seu pensamento histórico continuou a evoluir com a idade em relação aos vários temas de acordo com o nível e a qualidade do pensamento histórico. Houve maiores diferenças entre o pensamento histórico das crianças de 12-13 e de 13-14 do que das crianças entre os 13-14 e 14-15.

Além da idade, o pensamento histórico foi associado a uma série de condições museológicas e educacionais: diferenças individuais, em termos de potencial intelectual, desenvolvimento estético, sensibilidade e interesse pela investigação histórica, modos de conhecimento, de questionar e de pensar.

A autora concluiu que:

- o ambiente de museu ajudou-os a avivar o *background* de conhecimento histórico e activou o pensamento histórico deles, mais do que o ambiente da escola, no qual as crianças têm tendência para reproduzir acriticamente conhecimento histórico e informação;
- o ambiente de museu arqueológico parece apelar ao pensamento histórico a partir do momento em que se entra no museu, dado que os jovens vêem os objectos em termos históricos mesmo que as tarefas não impliquem uma resposta histórica (história livre);
- os museus oferecem um ambiente que atrai o interesse das crianças, devido à exposição dos objectos, permitindo desenvolver capacidades que envolvem o estético, o empático, o psicológico, o desenvolvimento social e a sensibilidade;
- o museu parece ser um bom meio educacional para se colocarem questões abertas e tarefas que apelem as crianças a colocar as suas próprias questões e que lhes permitam desenvolver o seu próprio potencial na interpretação histórica.

Refere ainda a investigadora que as vantagens do trabalho dos alunos com objectos estão associadas ao facto da maioria dos textos escritos terem sido escritos para recordarem uma ideia, enquanto os objectos foram produzidos pelo seu significado, eles são a ideia. Este facto sublinha a importância dos objectos como valor único e a necessidade de os interpretar não

somente na base do que eles representam em si mesmos, mas na base da sua importância física, como um bem.

Deste modo, afirma Nakou:

- cada criança, de acordo com a idade, capacidade e interesse no conhecimento, pode desenvolver as suas próprias potencialidades porque os objectos não colocam problemas de linguagem verbal, ao contrário dos textos escritos que geralmente dificultam o trabalho das crianças;
- os objectos dos museus não contam uma história fechada, relatam a vida do dia-a-dia no passado, estando abertos à interpretação das crianças;
- pelo facto de os objectos não contarem uma determinada história, permitem que as crianças investiguem caminhos para poderem descobrir os seus significados: o que são e o que significam.

Esta situação é muito interessante para a educação. As crianças são levadas a avivar o seu *background* de conhecimento histórico e experiência e a usar ambos na sua aprendizagem particular, porque a prática no museu apela à imaginação das crianças. Mesmo que não possamos contar com as suas experiências prévias, outras competências e capacidades podem ser desenvolvidas, tais como a imaginação e hipóteses em termos de incerteza histórica. As crianças tendem a usar uma série de competências, capacidades e compreensões que potencialmente os capacitam a compreender e “traduzir” imagens visuais para representações conceptuais e verbais e ainda para articular um discurso histórico. Deste modo, é muito importante deixar a criança “ler” objectos da “cultura material”.

Termina Nakou dizendo que, embora o pensamento histórico dos alunos estivesse confinado a um ensino tradicional da História, aos limites de um conhecimento histórico pronto e inquestionável (um condicionalismo educacional que pressupõe que o passado é todo conhecido), muitos alunos expressaram um pensamento histórico com metodologia científica e de conteúdo histórico rico. Um determinado número de alunos exprimiu a ideia de que o passado não pode, efectivamente, ser directamente conhecido. Este facto foi considerado muito positivo pois mostra que o potencial dos alunos foi para além dos limites do ensino ministrado.

Pinto (2004, 2007) realizou um estudo que consistiu numa experiência educativa com

grupos de crianças e adolescentes (8 - 14 anos), no qual pretendeu indagar sobre quais as concepções de crianças e adolescentes sobre o património integrado no Centro Histórico de Guimarães e, mais concretamente, que níveis conceptuais revelam num contexto de observação directa do património e que fontes de conhecimento utilizam; e ainda quais as possibilidades de educação patrimonial suscitadas por uma experiência organizada de contacto com o património.

A experiência consistiu num percurso por quatro áreas do Centro Histórico de Guimarães, com 20 participantes divididos em dois grupos, um entre os 8 e os 11 anos e outro entre os 12 e os 14 anos. A cada participante foi entregue um guia “ À Descoberta do Centro Histórico de Guimarães”, elaborado pela investigadora que os acompanhou e orientou, que foi explorado ao longo do percurso. Aos participantes foi solicitado que partilhassem com o grupo as suas percepções acerca dos edifícios e locais que iam percorrendo. Foram usadas a técnica de observação naturalista, apoiada na audiogravação das intervenções orais dos participantes ao longo da visita, tarefas escritas propostas no guião e um questionário preenchido no final da visita, no sentido de avaliar o interesse suscitado pela experiência.

Relativamente às intervenções orais dos alunos foram categorizadas em três níveis:

- a) *Verbalização partilhada com base na apreensão dos elementos observados e na experiência pessoal* – integrando as competências de observação, participação e memorização;
- b) *Verbalização partilhada com base na observação e na experiência pessoal, apresentando uma contextualização histórica restrita* – referente ao relacionamento de passado-presente;
- c) *Reflexão crítica e personalizada* – alusiva à valorização dos bens patrimoniais, num exercício de síntese a acrescentar às características anteriores.

Em relação ao primeiro nível, as crianças dos 8-11 anos focalizam o seu raciocínio na informação disponibilizada e/ou no conhecimento recordado. Existe uma versão do passado que é transmitida pelos livros, pelos professores ou pelos mais velhos; no grupo dos 12-14 anos alguns adolescentes centraram a sua intervenção na descrição de situações históricas que pertencem ao domínio das suas vivências, indiciando a presença de ideias prévias acerca de aspectos menos divulgados do património.

No segundo nível, no grupo dos 8-11 anos, algumas crianças aplicaram ideias acerca do

passado e/ou conceito de mudança, outros estabeleceram relações entre a informação recebida sobre o passado e a realidade presente, embora persista a interferência de imagens e valores contemporâneos nos seus raciocínios; no grupo dos 12-14 anos, alguns participantes evidenciaram conhecimentos prévios acerca de acontecimentos ou situações históricas, veiculados pela escola ou pela comunidade, centrando a sua intervenção ao nível da descrição. Outros indiciam a presença de ideias relacionadas com vivências ou de crenças enraizadas no seu universo cultural.

No terceiro nível, no grupo dos 8-11 anos, além de estabelecerem uma relação entre o observado e os conhecimentos anteriores, algumas crianças questionaram factos convencionais relacionados com os espaços observados; no grupo dos 12-14 anos, alguns adolescentes discutiram diferentes pontos de vista relativamente à valorização e preservação dos bens culturais.

Na análise do desempenho dos participantes nas tarefas escritas de uma das partes do guião, a autora utilizou uma categorização simples sobre o pensamento histórico dos adolescentes, distinguindo três categorias fundamentais do pensamento explicativo: a) *restrito*; b) *circunstancial* e c) *imaginativo*, traçando-se o perfil dos participantes de acordo com o nível de resposta: *resposta inadequada* (não corresponde ao sentido da proposta da actividade); *resposta aproximada ou restrita* (refere correctamente apenas alguns elementos ou não faz distinção entre o “antes” e o “agora”, limitando-se a indicar indiscriminadamente as diferenças); *resposta adequada* (preenche adequadamente as totalidade dos espaços indicados para o efeito, ou refere as diferenças mais notórias, distinguindo claramente entre o “antes” e o “agora”). Comparando os resultados dos dois grupos etários, constata-se que nem sempre a idade se apresenta como factor de melhor desempenho.

Em relação às questões fechadas no questionário final, a maioria dos participantes considerou a experiência divertida e com interesse, recomendando-a aos amigos, e que permitiu “aprender brincando” e “descobrir aspectos do património de Guimarães que desconheciam”. Quanto aos comentários dos participantes (questões abertas), a maioria referiu ter gostado de tudo, tendo alguns referido monumentos específicos, outros realçaram o facto da actividade lhes ter permitido conhecer melhor a sua cidade e ainda o carácter de “passeio exploratório”.

Como conclusões, a autora refere que a sensibilização para a salvaguarda do património

pode ser desenvolvida com grupos de diferentes níveis etários, mas pressupõe a existência de educadores sensíveis à sua utilização como recurso e, ainda, a produção de novos e variados instrumentos, criando narrativas que proporcionem a experimentação de metodologias diversas na abordagem do Património.

O estudo apresentado sugere que:

- os jovens podem atingir níveis conceptuais mais ou menos elaborados em relação ao património sem uma relação absoluta com a faixa etária, o que é consistente com estudos como os de A. Dickinson, P. Lee, R. Ashby, M. Booth e D. Shemilt, que refutam a teoria de invariância dos estádios de desenvolvimento de Piaget. Porém, uma reflexão criativa e personalizada surgiu sobretudo entre os adolescentes;
- parece existir uma relação entre os aspectos históricos-culturais que os sujeitos consideram ser mais significativos e as suas experiências de aprendizagem, o seu mundo de valores. As verbalizações apresentadas pelos participantes indiciam ideias prévias acerca da percepção do Património, veiculadas pela escola e comunidade;
- as diferenças observadas na expressão do pensamento histórico acerca das evidências do património observado parecem revelar uma relação com as condições específicas da metodologia utilizada, dado que o contacto directo com o património possibilitou aos participantes a expressão de um pensamento histórico para além dos limites da sua educação escolar, familiar ou do meio local;
- as crianças e adolescentes são capazes de reflectir e exprimir um pensamento crítico sobre as alterações verificadas no património urbano, desde que os materiais sejam adequados, inteligíveis e motivadores.

A autora realça também algumas conclusões relacionadas com a educação patrimonial:

- a exploração educativa do património histórico, de forma sistemática, pode permitir o desenvolvimento de múltiplos saberes e competências, articulando aspectos teóricos e práticos e estimulando uma atitude de descoberta por parte dos participantes;
- o despertar do interesse na área da educação patrimonial passa fundamentalmente por experiências concretas e participadas de aprendizagem. A promoção do pensamento histórico envolve experiências com significado, nomeadamente em locais que os jovens possam explorar numa atmosfera descontraída e manifestar as suas opiniões;



- a elaboração de materiais educativos exige um processo cuidadoso de aspectos como a formulação de questões, propostas de tarefas, duração das actividades, linguagem adequada;
- em educação patrimonial é necessário elaborar “programas” de acção, de modo a suscitar o envolvimento activo dos jovens na construção do seu próprio saber e contribuir para a formação de um público com competências analíticas, capaz de se posicionar em relação às questões do património.

Freitas (2005, 2009) realizou um estudo que pretendeu averiguar os contributos das fontes históricas, em particular as existentes nos sítios arqueológicos e nos museus para a aprendizagem da História, com o objectivo de perceber as ideias tácitas dos alunos sobre o quotidiano dos romanos na cidade de Bracara Augusta e o trabalho de investigação arqueológica. Face a estes objectivos, procurou responder às seguintes questões: o sítio arqueológico e o espaço museológico criam uma representação imagética da presença dos romanos na cidade de Braga? Estes espaços promovem a compreensão do trabalho do arqueólogo?

O trabalho desenvolveu-se em três eixos: o sítio, o museu e a aula de História. Os dois primeiros revelaram-se fundamentais enquanto espaços de aprendizagem sobre a presença romana na cidade, evidenciada pelo espaço real e pelos artefactos encontrados. O museu foi essencial para a reconstrução da metodologia do trabalho arqueológico. O estudo foi aplicado a uma turma do 5º ano de escolaridade, composta por 26 alunos, com idades entre os 9 e os 11 anos, de uma escola de Barcelos.

A experiência desenvolveu-se em três momentos, tendo sido cada um suportado por um instrumento de trabalho: um inquérito “À Descoberta da Bracara Augusta”, um guião da visita de estudo e uma ficha de trabalho. O inquérito foi implementado na sala de aula, pretendendo efectuar o levantamento das ideias tácitas sobre a temática da Bracara Augusta no contexto da expansão do Império romano (os alunos estavam no momento a trabalhar a temática “A Península Ibérica dos primeiros povos à formação de Portugal” e o sub-tema “Romanos na Península Ibérica”). O questionário versava, numa primeira parte, sobre o quotidiano romano e numa segunda parte, sobre o trabalho arqueológico e a função do museu. A ficha de trabalho foi

aplicada também na sala de aula, após a visita ao sítio arqueológico e ao Museu D. Diogo de Sousa, e tinha como objectivo indagar o conhecimento histórico construído pelos alunos sobre a figura de um romano na cidade de Braga, sobre o trabalho de investigação arqueológica em torno do Projecto Bracara Augusta e sobre o papel do museu na divulgação da História local e regional.

Para a análise das respostas, foram utilizados dois sistemas de categorias correspondentes às duas temáticas escolhidas:

- o 1º sistema (representações da vida quotidiana na Bracara Augusta) baseou-se em conceitos de empatia histórica: 1. na *construção imagética-vivencial* reuniram-se os enunciados dos alunos que apresentam uma visão do quotidiano com base na sua própria vivência, procurando uma correspondência que lhes proporcione uma familiaridade entre as situações do presente com o passado; 2. na *construção imagética-ficcional* integraram-se os enunciados que apresentam uma visão do quotidiano, sustentada em fontes de natureza ficcional, construída como uma história com uma trama mítica e romanceada; 3. na *construção imagética-histórica* juntaram-se os enunciados com informações oriundas dos manuais escolares, do discurso pedagógico oficial do professor, e que apresentam uma visão (mais) histórica alargada do quotidiano;
- o 2º sistema (representações sobre o trabalho do arqueólogo) dividiu-se em três categorias: 1. na *visão operária* foram considerados todos os enunciados que apresentam o trabalho de investigação arqueológica como um somatório de tarefas mecânicas de teor laboral e usando um conjunto de instrumentos; 2. na *visão laboratorial* incluíram-se os enunciados que apresentaram o trabalho de investigação arqueológica como um conjunto de tarefas de restauro e recuperação em espaço laboratorial; 3. na *visão intelectual* reuniram-se os enunciados que apresentaram o trabalho de investigação arqueológica como uma produção investigativa científica, baseada na pesquisa, no trabalho de campo e nas tarefas laboratoriais.

A caracterização dos vários tipos de respostas teve sobretudo como objectivo ser uma orientação para os professores, permitindo-lhes perceber que, quando solicitam a um aluno a reconstrução do quotidiano de uma sociedade, provavelmente estarão presentes as categorias

apresentadas no primeiro sistema. Quanto às ideias iniciais sobre o trabalho arqueológico, os alunos apresentavam uma visão limitada, aparecendo minimizadas as funções de carácter intelectual em relação às de teor técnico; no que respeita aos museus, a sua função era predominantemente pedagógica e de preservação dos objectos. Mas, no final do estudo, verificou-se uma evolução no modo como concebiam o trabalho do arqueólogo.

A autora concluiu que a visita ao sítio arqueológico e ao Museu permitiu situações de aprendizagem e o desenvolvimento de competências conceptuais nos alunos. Cabe ao professor criar estratégias que permitam a ligação entre a escola e o museu; a cooperação entre as duas instituições poderá contribuir, por um lado, para a renovação disciplinar e maior interesse dos alunos pela disciplina de História, e por outro, para o dinamismo dos museus e seu reconhecimento como instrumento educativo e cultural para o público escolar e para a comunidade envolvente.

De um modo geral, os alunos mostraram mais facilidade em exprimir as suas ideias oralmente do que por escrito assim como também responderam melhor a estímulos icónicos/objectos do que textuais. Na tentativa de compreender as pessoas do passado, fizeram apelo a várias fontes de informação mas, perante o quase desconhecimento do tema e do sítio arqueológico, convocaram também conhecimentos do domínio familiar. A multiplicidade de fontes e recursos utilizados durante a visita de estudo terá sido responsável pela efectiva aprendizagem. A realização de uma visita de estudo promove, pois, a compreensão das evidências materiais e possibilita aos alunos fazer inferências acerca do contexto histórico em estudo.

Perante o exposto, considera-se que a relação museu/escola/comunidade deve ser um caminho permanente de cooperação, sensibilizada para a integração de temas como o património, a cultura e a formação de professores.

Foi partindo destes e outros estudos desenvolvidos a nível da educação histórica que se desenharam os instrumentos e procedimentos para a recolha de dados e se partiu para a categorização das respostas dos alunos; algumas destas investigações voltarão a ser referidas na análise /discussão dos dados e nas conclusões finais, sempre que se constatem convergências/divergências.

## **CAPÍTULO II - METODOLOGIA**

Este capítulo apresentará a metodologia utilizada ao longo do estudo empírico, dividindo-se em quatro secções: 1. Natureza do estudo; 2. População e amostra; 3. Instrumentos; 4. Procedimentos.

### **1. Natureza do estudo**

Em termos metodológicos, este estudo seguiu uma abordagem descritiva, de natureza essencialmente qualitativa, seguindo o método indutivo inspirado na Grounded Theory (Strauss e Corbin, 1991).

A presente investigação pretende aprofundar a compreensão sobre as ideias dos alunos em torno de conceitos de segunda ordem, neste caso reflectir sobre a construção dos conceitos de explicação histórica e evidência material.

Assim, este estudo pretende investigar como lidam os alunos do 7º ano de escolaridade com a explicação histórica de um período tão remoto como a Pré-História, através da interpretação de artefactos.

Neste contexto, formularam-se as seguintes questões de investigação:

1. Que ideias tácitas manifestam os alunos em relação à função do Museu?
2. Que inferências realizam os alunos sobre artefactos pré-históricos?
3. Qual a estrutura explicativa subjacente às explicações elaboradas pelos alunos do 7º ano perante artefactos pré-históricos?
4. Que conjecturas apresentam os alunos sobre os artefactos observados?

### **2. População e amostra**

A população alvo deste estudo é constituída por alunos do 3º ciclo do Ensino Básico numa Escola Básica 2,3 do Norte do país e a frequentar o 7º ano de escolaridade. Seleccionou-se uma amostra de 69 alunos numa escola do concelho de Barcelos, divididos por três grupos-turma. O estudo exploratório foi realizado numa turma de 26 alunos, o estudo piloto numa turma de 23 alunos e o estudo final numa turma de 20 alunos.

Utilizou-se uma amostra de conveniência, ou seja, a amostragem seguiu o critério de disponibilidade manifestada pelos professores de História e/ou de Área de Projecto que leccionavam os 7º anos no ano lectivo de 2008-2009, na referida escola. A conveniência da realização da experiência nesta escola teve ainda a ver com o facto de ser o local onde a investigadora lecciona, o que facilitou a tarefa de investigação.

Todos os documentos consultados para a caracterização do meio e da escola e das turmas bem como a realização das experiências em sala de aula foram devidamente autorizados pelo então Presidente do Conselho Executivo (anexo 1).

### **2.1. Caracterização geral da escola e do meio**

Com base no Projecto Educativo do Agrupamento em que se integra esta escola – Escola EB 2,3 de Lijó - que se localiza na região Norte do concelho de Barcelos e é sede do Agrupamento de Escolas Vale do Tamel, constatámos que se insere num meio com características rurais, na freguesia de Lijó, distando cerca de 3 quilómetros da cidade de Barcelos. Os alunos que a frequentam provêm de uma zona rural/mista, sendo a indústria do vestuário, indústria têxtil, comércio a retalho e construção e obras públicas as actividades económicas predominantes. A agricultura existente está ligada a uma agricultura familiar, de subsistência, tendo um peso reduzido no conjunto das actividades.

### **2.2. Caracterização das turmas participantes**

A caracterização das turmas resultou da consulta dos respectivos projectos curriculares, dos inquéritos sócio-económicos preenchidos pelos alunos, dos processos individuais e dos contactos com os directores de turma.

Todos os alunos frequentaram a disciplina de História e Geografia de Portugal nos 5º e 6º anos de escolaridade (com uma carga horária de 3 tempos: 90 + 45 minutos), integrados, segundo os critérios gerais de avaliação do Agrupamento e de acordo com o *Curriculo Nacional do Ensino Básico* implementado desde 2001 (DEB, 2001), num ensino por competências, estando no momento da investigação a iniciar a disciplina de História, no 7º ano de escolaridade, com uma carga horária semanal de 90 minutos.

### **2.3. Estudos exploratório e piloto**

A turma com a qual foi realizado o estudo exploratório era composta por 26 alunos, treze do sexo masculino e treze do sexo feminino. A turma integrava uma aluna com Necessidades Educativas Especiais, que não frequentava a disciplina de História, entre outras, pelo que foram 25 alunos os que participaram nesta experiência. O nível etário variava entre os 12 e os 14 anos. A turma com a qual foi realizado o estudo piloto era composta por 23 alunos, dezasseis do sexo masculino e sete do sexo feminino. O nível etário variava entre os 11 e os 14 anos.

Quer numa turma quer noutra, os pais apresentavam um baixo nível de escolarização, situando-se a maioria entre os 4º e o 9º anos de escolaridade. A maioria tinha empregos no sector têxtil.

Em termos de aproveitamento, pode considerar-se que, tendo como referência os níveis obtidos no ano lectivo anterior na disciplina de História e Geografia de Portugal, quando frequentaram o 6º ano (com excepção dos cinco alunos repetentes, que frequentaram o sétimo ano), as duas turmas apresentavam um aproveitamento satisfatório.

Nas duas turmas, cinco alunos estavam a repetir o 7º ano de escolaridade; no caso da turma do estudo exploratório, mais dois alunos tinham já tido uma retenção no 5º ano, enquanto na turma do estudo piloto, eram os únicos que tinham uma retenção ao longo do seu percurso escolar. Quanto aos níveis obtidos no 6º ano, na turma que participou no estudo exploratório, constatou-se que cinco alunos obtiveram o nível 2 (quatro dos quais eram alunos repetentes); catorze alunos obtiveram o nível 3 e seis alunos obtiveram nível 4. No entanto, quando se faz uma apreciação global da turma no projecto curricular de turma, refere-se que quase metade da turma apresentava dificuldades de aprendizagem e revelava pouco empenho e concentração na realização das actividades. Na turma que participou no estudo piloto, observou-se que seis alunos obtiveram o nível 2 (quatro dos quais eram alunos repetentes); dez alunos obtiveram o nível 3 e sete alunos obtiveram nível 4. Quando se faz uma apreciação global da turma no projecto curricular de turma, refere-se que apresenta um comportamento irregular e lacunas a nível das competências essenciais.

Finalmente, quanto às expectativas dos alunos, na turma que participou no estudo exploratório observámos que doze alunos pretendiam terminar o 12º ano, oito prosseguir

estudos para a Universidade, três terminar o 9º ano e os restantes não respondem. Na turma que participou no estudo piloto constatámos que oito alunos pretendiam terminar o 12º ano, sete prosseguir estudos para a Universidade, seis terminar apenas o 9º ano e os restantes não respondem.

## 2.4. Estudo final

A turma que participou no estudo final era composta por 20 alunos, nove do sexo masculino e onze do sexo feminino. O nível etário variava entre os 11 e os 14 anos, como podemos observar no gráfico 1, e 80% dos alunos tinha entre 11 e 12 anos.

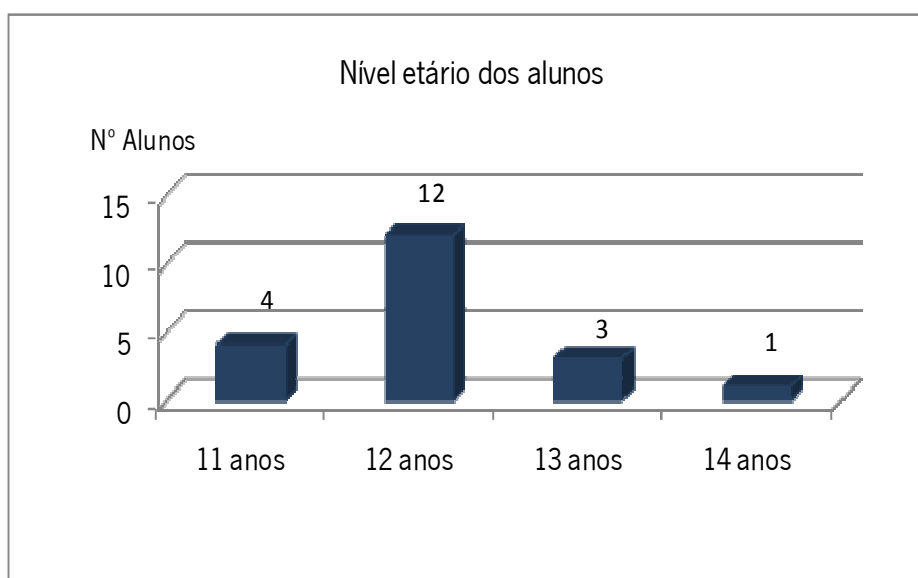


Gráfico 1 – Nível etário dos alunos que compõem o estudo final

Os pais apresentavam um baixo nível de escolarização, sendo que a maioria situava-se entre o 4º e o 9º anos de escolaridade. A maioria dos pais eram trabalhadores por conta de outrem. Os empregos eram variados, sobressaindo, no caso das mães, os empregos no sector têxtil.

Em termos de aproveitamento, três alunos estavam a repetir o sétimo ano, sendo os únicos que apresentavam uma retenção ao longo do seu percurso escolar. Um deles apresentava duas retenções no seu percurso escolar (6º e 7º anos). Tendo como referência os níveis obtidos no último período do ano lectivo transacto na disciplina de História e Geografia de

Portugal quando frequentaram o 6º ano (com excepção dos três alunos repetentes, que frequentaram o 7º ano) constatou-se que o aproveitamento da turma foi bastante satisfatório, como podemos observar no gráfico 2.

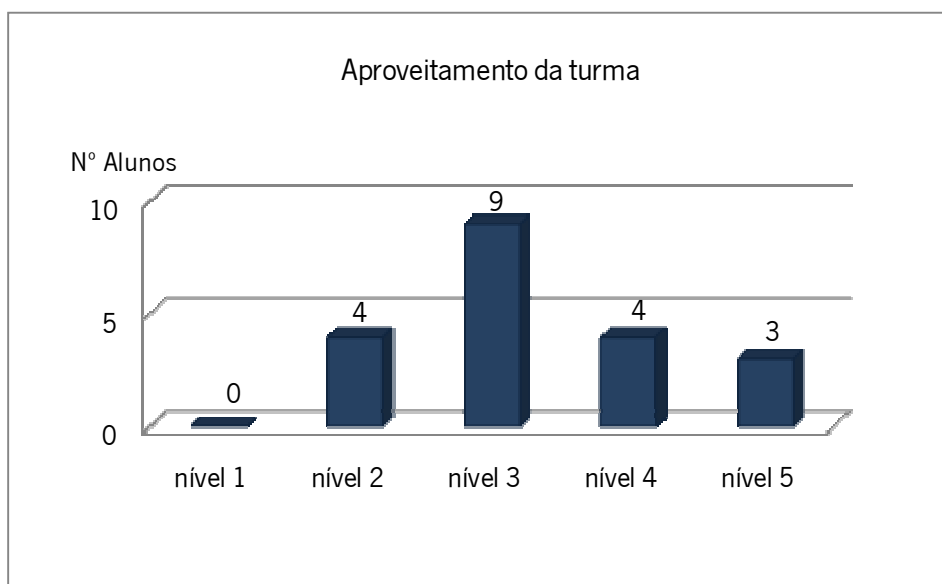


Gráfico 2 – Aproveitamento dos alunos no final do 6º ano de escolaridade

No entanto, refere-se no projecto curricular de turma que esta apresentava um grupo de alunos com dificuldades evidenciadas ao longo do seu percurso escolar, nomeadamente dois alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Em relação às expectativas escolares dos alunos, oito alunos pretendiam prosseguir estudos até à Universidade, seis concluir o 9º ano e cinco terminar o 12º ano (um não respondeu).

### 3. Instrumentos

Para a recolha dos dados empíricos, que se efectuou em várias fases com o objectivo de refinar a adequação dos instrumentos, utilizou-se a técnica do inquérito por questionário e entrevista.

O questionário era constituído por:

- a) Material histórico: artefactos pré-históricos.
- b) Propostas de tarefas escritas com base nas fontes materiais (artefactos) apresentadas.



### **a) Material histórico: artefactos pré-históricos.**

O material histórico era constituído por fontes materiais, mais concretamente artefactos originais e réplicas do período pré-histórico, que foram disponibilizados pelo Museu D. Diogo de Sousa (Braga), à excepção de uma réplica de um biface (adquirido no Museu Nacional de Arqueologia – Lisboa). Os instrumentos originais foram encontrados fruto de escavações arqueológicas no litoral Minhoto (Esposende, Viana do Castelo), interior minhoto (Vieira do Minho, em abrigos sobre rocha – espaços protegidos), Mamoia de Lamas (Braga).

Pretendia-se trabalhar apenas com fontes originais mas dada a dificuldade de conseguir artefactos do período pré-histórico, sobretudo do Neolítico, foi necessário trabalhar também com réplicas de artefactos originais expostos no Museu. O objectivo era seleccionar artefactos do Paleolítico e Neolítico de diferentes materiais e funções variadas. No caso do período do Paleolítico/Mesolítico foi possível disponibilizar artefactos de pedra, quase todos originais e apenas duas réplicas, uma de uma ponta de seta encabada e outra de um biface. No caso do Neolítico quase todos os artefactos eram réplicas feitas de um material frágil, e portanto, não foi utilizado o material original - a pedra – estando algumas delas encabadas; apenas um objecto era original. Deste modo, as réplicas utilizadas não eram fiéis às originais mas aproximadas.

Os artefactos apresentados nas várias fases do estudo foram divididos em dois conjuntos – conjunto A (artefactos do Neolítico) e conjunto B (artefactos do Paleolítico/Mesolítico), como podemos observar no quadro 1 e nas figuras 1 e 2:

Quadro 1 – Artefactos do período pré-histórico

---

Artefactos do Paleolítico/Mesolítico	Raspador
	Pico
	2 Seixos unifaciais
	Seixo bifacial
	Hachereau
	Biface / Biface (réplica)
	Ponta de seta encabada (réplica)
	Faca
Artefactos do Neolítico	Machado (réplica) / Machado encabado (réplica)
	Enxó (réplica)
	Goiva (réplica) / Goiva encabada (réplica)
	Lâmina (réplica)
	Foice encabada (réplica)
	Moinho manual

---



Figura 1 - Artefactos do Paleolítico/Mesolítico



Figura 2 - Artefactos do Neolítico

## **b) Propostas de tarefas escritas**

Com base em alguns estudos empíricos que utilizaram os artefactos, como os de Ribeiro (2002, 2004), Nakou (1996 e 2003), Schmidt e Garcia (2007), e artigos como o de Ramos (2007) e um guia de Durbin, Morris e Wilkinson (1996), e com vista à exploração do objecto central deste estudo, investigar como os alunos do 7º ano lidam com a explicação histórica, foi equacionado um conjunto de tarefas escritas a realizar pelos alunos em pares, optando-se por questões de resposta aberta, deixando-se aos alunos liberdade de estruturar as respostas como bem entendessem.

Numa primeira fase (estudo exploratório), construiu-se um instrumento (Anexo 2) que fornecesse pistas para a construção do instrumento a aplicar no estudo final. Este primeiro instrumento sofreu alterações dado que, após uma breve análise das respostas dos alunos, concluiu-se da necessidade da alteração de algumas das questões propostas, retirando umas e reformulando outras, pelo que o questionário aplicado no estudo piloto (Anexo 3) apresentava diferenças em relação ao primeiro elaborado e aplicado no estudo exploratório. Este segundo instrumento aplicado no estudo piloto foi depois implementado no estudo final (Anexo 4), apenas se tendo retirado uma questão por se considerar desnecessária, e reformulado duas questões.

O questionário do estudo final era composto por três tarefas escritas: a tarefa 1 era composta por uma questão; a tarefa 2 por cinco questões; e a tarefa 3 por uma questão. Nelas pedia-se aos alunos que respondessem às questões com base nos artefactos expostos e nos conhecimentos que possuíam, nomeadamente os adquiridos nas aulas de História.

A primeira tarefa escrita e as questões a), b) e c) da segunda tarefa foram consideradas questões introdutórias ou preparatórias. A primeira tarefa estava centrada no uso da evidência no Museu:

*Porque será que no Museu não utilizaram a pedra na construção das réplicas?*

As três primeiras questões da tarefa 2 ligavam-se à necessidade de enfoque na evidência material do passado (artefactos pré-históricos):

*Qual dos conjuntos de instrumentos consideram ser o mais antigo? Justifiquem a vossa resposta.*

*Conseguem observar alguma evolução na construção dos instrumentos de um conjunto para outro? Justifiquem a vossa resposta.*

*Como eram construídos os instrumentos do conjunto A e os do conjunto B?*

As questões d) e e) da tarefa 2 pretendiam fazer a ponte entre as evidências do passado e a explicação intencional ou empática desse passado:

*Por que é que estas comunidades utilizavam sobretudo a pedra na construção dos seus instrumentos?*

*Com base na observação dos instrumentos do conjunto A e do conjunto B, expliquem como viviam as comunidades que os usaram.*

A terceira tarefa procurava induzir conjecturas sobre os artefactos:

*Escolham um instrumento.*

*Que perguntas gostariam de colocar sobre ele?*

O questionário foi complementado com curtas entrevistas a alguns pares de alunos, com o objectivo de clarificar algumas ideias sugeridas pelas respostas às tarefas escritas e controlar aspectos ligados a dificuldades de expressão escrita manifestadas por alguns alunos.

#### **4. Procedimentos**

Os dados foram recolhidos ao longo de três fases: um estudo exploratório, um estudo piloto e um estudo final, realizados na mesma escola mas com alunos diferentes, isto é, com os três grupos-turmas já caracterizados anteriormente. Os estudos exploratório e piloto tiveram como objectivo a testagem e afinamento dos instrumentos e procedimentos a aplicar no estudo final. Nomeadamente, pretendia-se perceber se as tarefas escritas que integravam o questionário, instrumento central da recolha de dados desta investigação, eram de fácil interpretação e a sua formulação permitia aos alunos fazerem inferências e possibilitar mais ou menos acesso à compreensão /explicação histórica dos alunos.

O estudo piloto permitiu também a elaboração de uma primeira categorização dos dados que serviria como hipótese de trabalho para o estudo final.

As três experiências foram desenvolvidas em contexto de sala de aula, numa aula de 90

minutos, na disciplina de Área de Projecto. O motivo de não se terem realizado na disciplina de História deveu-se ao facto de, no 7º ano, a carga horária ser apenas de 90 minutos, pelo que a experiência iria alterar a “apertada” planificação curricular da disciplina. Cada turma trabalhou em pares. O objectivo principal era permitir aos alunos a discussão de ideias entre cada par sobre os artefactos e as respostas às tarefas escritas. Na verdade, notou-se algumas dificuldades em trabalharem em grupo, verificando-se que discutiam pouco entre eles.

Quando se realizaram os três estudos, já as turmas tinham abordado, nas aulas de História, o período pré-histórico (o programa curricular do 7º ano de escolaridade inicia-se com as primeiras sociedades recolectoras e produtoras). Além disso, já tinham abordado as primeiras comunidades recolectoras e as comunidades agro-pastoris, ainda que de uma forma muito simples e centrando-se na Península Ibérica, no 5º ano de escolaridade.

Quanto às entrevistas foram realizadas durante cerca de 5 minutos a cada par. Antes de solicitar aos pares alguns esclarecimentos, a investigadora mostrava-lhes uma fotografia no computador dos dois conjuntos de artefactos, com os quais trabalharam para responder ao questionário, com o objectivo de lhes lembrar os instrumentos e a sua disposição. Depois era-lhes pedido que lessem as respostas e que as esclarecessem: “Expliquem melhor” esta ou aquela frase; “O que pretendem dizer” ou “que significa” esta ou aquela frase; “O que vos levou a dizer” isto ou aquilo. Procurava-se, assim, esclarecer alguns pontos mais confusos ou mesmo contraditórios das suas respostas. No caso do estudo piloto, pretendia-se também que estes esclarecimentos ajudassem a perceber se as questões estavam bem elaboradas, eram compreendidas pelos alunos, para possíveis ajustamentos do questionário a aplicar no estudo final.

#### **4.1. Estudo exploratório**

O estudo exploratório foi realizado em Novembro de 2008, na escola já referida, numa turma do 7º ano de escolaridade com 26 alunos. Dado que a aluna de Necessidades Educativas especiais não frequentava a disciplina de História e um aluno faltou, participaram na experiência 24 alunos, numa aula de Área de Projecto, durante 90 minutos.

Antes do dia da experiência, a investigadora tinha solicitado à professora de História da turma que lhe elaborasse uma lista com 10 grupos de trabalho (5 grupos de dois alunos e 5 de

três alunos). No dia da experiência, a investigadora preparou a sala de aula, colocando as mesas em U, e colocando uma carpete no centro. Quando os alunos entraram na sala de aula, foi-lhes solicitado que se sentassem no chão (na carpete). A investigadora começou por contextualizar a investigação, explicando a que se destinava e garantindo aos alunos que as suas respostas não visavam fins classificativos e que seria mantido o seu anonimato. Solicitou-lhes também que, ao responderem ao questionário, colocassem todas as dúvidas que lhes surgissem, pensassem antes de responder, trocassem impressões com os outros elementos do grupo e só depois respondessem a cada questão. De seguida, a investigadora retirou os artefactos de uma caixa, colocando-os no chão. Pediu-lhes para não fazerem comentários sobre os objectos, apenas observá-los e analisá-los, pegar neles, dado que teriam de falar sobre eles e as comunidades que os construíram e utilizaram, no questionário ao qual teriam de responder.

Enquanto ia falando um pouco sobre os artefactos, a investigadora ia passando os mesmos pelos alunos, alertando-os para terem cuidado ao manuseá-los, dado que muitos deles eram originais e as réplicas eram construídas com materiais frágeis. Referiu-lhes que foram disponibilizados pelo Museu D. Diogo de Sousa, em Braga, e que foram encontrados fruto de escavações arqueológicas no litoral Minhoto (Esposende, Viana do Castelo), no interior minhoto (Vieira do Minho, em abrigos sobre rocha – espaços protegidos), e na Mamoa de Lamas (Braga). Questionou-os sobre se sabiam o que era uma escavação arqueológica, se sabiam explicar o que eram réplicas e solicitou-lhes que referissem quais os originais e quais as réplicas (cuos originais se encontravam no Museu); os alunos souberam responder às duas primeiras questões mas revelaram algumas dificuldades em distinguir os artefactos originais e as réplicas. Perguntou-lhes também se reconheciam alguns daqueles objectos do manual de História e se se estavam a situar nos períodos históricos em que foram construídos e utilizados, ao que responderam afirmativamente. Foi-lhes reforçado que os instrumentos originais foram construídos há milhares de anos pelos homens e comunidades daqueles períodos e que as réplicas foram feitas actualmente, tentando copiar os originais.

De seguida, foi-lhes dito que cada instrumento estava identificado com um número ou com uma letra. Depois, a investigadora indicou quais seriam os grupos e pediu-lhes que trouxessem para a sua mesa dois objectos, um com um número e outro com uma letra (os artefactos identificados com um número eram do Paleolítico/Mesolítico e com uma letra eram

do Neolítico), com base nos quais iriam responder ao questionário.

Cada grupo dirigiu-se, então, para uma mesa e, após preencherem o cabeçalho do questionário, a investigadora leu o questionário e explicou as tarefas escritas que teriam de realizar. Pediu-lhes para serem um pouco historiadores e arqueólogos e tal como eles tentar reconstruir, com base nos instrumentos, a vida dos homens/comunidades que os construíram e utilizaram. Foi-lhes solicitado que usassem os artefactos mas também a informação que já possuísem, nomeadamente das aulas de História, para responder ao questionário.

Os alunos mostraram curiosidade pelos instrumentos mas demonstraram não estar habituados a trabalhar com artefactos e pouca sensibilidade a manuseá-los. Revelaram algumas dificuldades em compreender e responder às questões, em identificar os objectos (alguns eram desconhecidos para eles), em referir o material de que eram feitos, o que poderia ter a ver com o facto de as réplicas não serem feitas no material original, confundindo-os. A investigadora teve de andar pelos grupos, esclarecendo as dúvidas sobre as questões.

Perante as constatações referidas e uma breve análise dos dados, considerou-se necessário remodelar o questionário, retirando ou reformulando algumas questões. Dada a dificuldade em identificar cada um dos artefactos e não ser importante para a investigação que os alunos o fizessem, considerou-se também dever fazer-se algumas mudanças nos procedimentos, nomeadamente em relação à forma como se iriam apresentar os artefactos aos alunos. Concluiu-se ser mais fácil para os alunos apresentar-lhes os instrumentos divididos em dois conjuntos, um conjunto A, constituído por instrumentos do Neolítico, e um conjunto B, constituído por instrumentos do Paleolítico/Mesolítico. Deste modo, os alunos falariam dos artefactos integrados no seu conjunto e não de cada um em particular.

Como foi referido, os alunos revelaram pouca sensibilidade em manusear os objectos. O facto das réplicas terem sido construídas num material muito frágil e a curiosidade dos alunos em mexer nos artefactos levou a dois pequenos estragos em duas réplicas. Pelo que, durante os estudos piloto e final, a investigadora, com algum receio que os alunos voltassem a provocar algum estrago e porque passou a criar dois conjuntos de artefactos, expôs os dois conjuntos em duas mesas no centro da sala, e à sua volta continuou a dispor a sala em U. Os objectos não passaram pelas mãos dos alunos, como no estudo exploratório, mas podiam ser observados e manipulados nas duas mesas. Apenas um objecto escolhido por cada grupo, de acordo com a

última tarefa escrita, era levado para a mesa de cada um.

#### **4.2. Estudo piloto**

O estudo piloto foi realizado em Janeiro de 2009, numa turma de 23 alunos, numa aula de Área de Projecto, durante 90 minutos.

Mais uma vez, a investigadora solicitou à professora de História da turma que elaborasse uma lista com 10 grupos de trabalho (6 grupos de dois alunos e 4 de três alunos). Como faltaram dois alunos, a experiência foi realizada com 21 alunos, pelo que teve de se fazer uma pequena remodelação dos grupos, passando apenas um grupo a ser constituído por três alunos.

No dia da experiência, a investigadora preparou a sala de aula, dispondo as mesas em U. Foram colocadas duas mesas no centro, uma para cada conjunto de artefactos. Foi deixado espaço entre as mesas para que os alunos pudessem se deslocar para o centro para observar e analisar os instrumentos. Como foi referido, os instrumentos do Paleolítico/Mesolítico foram colocados numa mesa, com a designação de conjunto B e os do Neolítico noutra, com a designação de conjunto A.

Foi intencionalmente que não se designou o conjunto dos artefactos do Paleolítico/Mesolítico com a letra A e o dos Neolítico com a letra B, como seria lógico em termos cronológicos. O objectivo era perceber se os alunos eram capazes de contextualizar os objectos através da sua observação/análise, mesmo as letras estando trocadas.

Em cada instrumento foi colocado um número ou uma letra que identificasse os instrumentos, dado que na terceira tarefa escrita os alunos tinham de escolher um dos objectos e colocar questões sobre ele.

Quando os alunos entraram na sala de aula, foi-lhes solicitado que se deslocassem para o centro da sala e se dispusessem à volta das duas mesas. De seguida, a investigadora seguiu os mesmos procedimentos do estudo exploratório. Durante cerca de 20 minutos, a investigadora contextualizou a investigação, dando-lhes as mesmas informações sobre os artefactos e o questionário. As diferenças em relação ao estudo exploratório passaram pelos alunos não trabalharem apenas com dois objectos mas com os dois conjuntos de objectos de cada período histórico e de lhes ter sido mais reforçado que as réplicas feitas no Museu não foram construídas com o material original – a pedra – mas com materiais mais frágeis, de modo a que



soubessem qual o material original.

Os alunos colaboraram, também demonstraram interesse e curiosidade em manusear os artefactos, mas continuaram a apresentar algumas dificuldades na compreensão das questões, colocando muitas dúvidas, e na escrita das respostas. A investigadora foi esclarecendo as dúvidas dos alunos, tentando reformular as questões ou voltando a ler a questão, sem influenciar as suas respostas.

Alguns alunos apresentaram dificuldades em relacionar os artefactos com os homens/comunidades que os construíram. Os artefactos, enquanto evidência de um passado remoto, pareciam-lhes “irreais”, revelando dificuldades em perceber que aqueles instrumentos foram construídos e utilizados pelo homem há milhares de anos atrás e que nos podem ajudar a perceber como seria a vida das primeiras comunidades.

Após uma primeira análise dos dados, foram realizadas curtas entrevistas a quatro grupos de alunos para clarificação de algumas respostas, seguindo-se os procedimentos anteriormente descritos.

#### **4.3. Estudo final**

O estudo final foi realizado em Fevereiro de 2009, numa turma de 20 alunos, numa aula de Área de Projecto, durante 90 minutos.

A investigadora solicitou à professora de Área de Projecto que também era a sua directora de turma, que elaborasse uma lista com 10 grupos de trabalho, de 2 alunos cada.

No dia da experiência, a investigadora preparou a sala de aula, utilizando a mesma disposição do estudo piloto: disposição das mesas em U, duas mesas no centro, uma para cada conjunto de artefactos, deixando-se espaço entre as mesas para que os alunos pudessem se deslocar para o centro para observar e analisar os instrumentos. Como foi referido, os instrumentos do Paleolítico/Mesolítico foram colocados numa mesa e os do Neolítico noutra. Em cada instrumento foi colocado um número ou uma letra que identificasse os instrumentos, dado que na terceira tarefa escrita os alunos tinham de escolher um dos objectos e colocar questões sobre ele.

Quando os alunos entraram na sala de aula, foi-lhes solicitado que se deslocassem para o

centro da sala e se dispusessem à volta das duas mesas. De seguida, a investigadora seguiu os mesmos procedimentos do estudo piloto. Usou cerca de 20 minutos para contextualizar a investigação, deu-lhes as mesmas informações sobre os artefactos, foi-lhes dado algum tempo para observarem e manusearem os artefactos, e depois foi-lhes lido o questionário. Tal como nos estudos exploratório e piloto, os alunos sabiam o que era uma escavação arqueológica, sabiam o que eram réplicas, mas também revelaram algumas dificuldades em distinguir os artefactos originais e as réplicas. Também reconheceram que alguns objectos estavam no manual de História e que sabiam situar cada conjunto no seu respectivo período histórico. Foi-lhes também dito para responderem às questões tendo por base os instrumentos expostos e os conhecimentos que possuíam sobre os dois períodos históricos.

Mais uma vez, os alunos colaboraram, demonstraram interesse e curiosidade em manusear os artefactos, mas alguns continuaram a apresentar algumas dificuldades na compreensão das questões e na escrita das respostas, e dificuldades em “arrancar”, quando começaram a responder ao questionário. Alguns alunos continuaram a demonstrar dificuldades em relacionar os artefactos com os homens/comunidades que os construíram, parecendo não entender os artefactos como evidência histórica, apresentando dificuldades em compreender que aqueles instrumentos foram construídos e utilizados pelo homem há milhares de anos atrás e que nos podem ajudar a perceber como seria a vida das primeiras comunidades.

Após uma primeira análise dos dados, foram realizadas curtas entrevistas a oito grupos de alunos, para clarificação de algumas respostas. De referir que as entrevistas não contribuíram para clarificações substanciais por parte dos alunos em relação às tarefas escritas. Os alunos apenas esclareceram algumas palavras ou frases que não apresentavam sentido no contexto, aperceberam-se que por vezes trocaram as letras dos conjuntos e pouco mais. Quando interrogados sobre algumas respostas revelavam dificuldades em esclarecer as dúvidas colocadas pela investigadora e foram muito pouco além do que tinham escrito no questionário. Relativamente à tarefa 3, a investigadora aproveitou para questionar os grupos sobre as razões que os levaram a escolher determinado artefacto.

## **CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Este capítulo tem como objectivo apresentar e discutir os dados recolhidos, estando organizado em três secções: 1. Enquadramento metodológico da análise dos dados; 2. Dimensões conceptuais e categorização dos dados em níveis de progressão; 3. Modelo explicativo final.

### **1. Enquadramento metodológico da análise dos dados**

Após recolhidos os dados, estes foram analisados qualitativamente através de uma análise indutiva das respostas dos alunos ao questionário e às entrevistas. Numa primeira fase, codificaram-se os dados e criaram-se várias dimensões onde se foram integrando as ideias dos alunos. Uma segunda fase de categorização foi elaborada com o objectivo de compreender os resultados numa perspectiva de modelo de progressão conceptual, inspirada em trabalhos já desenvolvidos em cognição histórica, nomeadamente em Shemilt (1984), Ashby e Lee (1987), Lee (2003), Barca (2000), Dias (2005) e Ribeiro (2002).

Assim, no processo de análise qualitativa dos dados, através de uma codificação inicial e subsequentes categorizações mais abrangentes, procurou-se a consolidação e afinação dos padrões conceptuais que foram emergindo do estudo piloto e, sobretudo, do estudo final. O processo de categorização dos dados foi sistematicamente discutido com a investigadora que orientou este estudo, cuja experiência contribuiu para a organização, ordenação e definição das dimensões e níveis conceptuais encontrados. A análise de ideias foi feita por respostas dadas por cada grupo e integradas na categoria que se considerou ser a mais adequada. A análise das respostas foi feita por grupo e não por aluno, dado que, como já foi referido anteriormente, as tarefas escritas foram realizadas em pares. Deste modo, as ideias dos alunos serão identificadas por G1 (Grupo 1), G2, G3,... até ao G10.

Os dados foram também sujeitos a um tratamento quantitativo simples, cuja apresentação foi organizada em quadros e gráficos.

Apesar das respostas dos alunos do estudo piloto terem sido alvo de uma análise, esta foi realizada sobretudo com o propósito de afinar os instrumentos e procedimentos a aplicar no estudo final, pelo que serão apenas as respostas dos alunos participantes no estudo final que

serão alvo de uma análise em profundidade. Tal não significa que, na análise que se segue, não se façam algumas referências às respostas dos alunos participantes no estudo piloto e se integrem nas categorias definidas alguns exemplos de respostas que se considerem pertinentes e esclarecedoras. Além disso, refira-se que se constatou pouca variância de ideias entre o estudo piloto e o estudo final.

Os dados respeitantes à aplicação do questionário e entrevistas foram codificados em quatro dimensões conceptuais: 1. Função do Museu; 2. Inferências sobre o passado; 3. Sentidos do passado; e 4. Conjecturas sobre os artefactos. Cada dimensão diz respeito a uma determinada tarefa escrita e questões que a integram. Para a análise das ideias referentes a cada dimensão, definiu-se uma categorização dos dados em níveis de progressão. Finalmente, com base nas várias categorizações, foi organizado um modelo conceptual final sobre explicação histórica em cinco níveis de progressão.

Após uma descrição síntese de cada dimensão, passar-se-á à análise das ideias referentes a cada uma, seguindo-se exemplos de respostas dos grupos, uma interpretação dos exemplos apresentados e uma análise dos níveis de progressão.

## **2. Dimensões conceptuais/categorização dos dados em níveis de progressão**

Como já referido, para a análise das respostas dos alunos definiram-se quatro dimensões conceptuais, de acordo com as questões de investigação. Cada dimensão corresponde a uma determinada tarefa escrita e questões que a integram. Apresentamos as dimensões definidas no quadro 2.

Quadro 2 - Dimensões conceptuais

<b>Dimensões</b>	<b>Descrição</b>
Função do Museu	Corresponde à Tarefa escrita 1 e foca a relação passado/presente, no sentido em que os objectos museológicos constituem evidência do passado para serem “usados” no presente. A questão colocada para fornecer indicadores constituiu sobretudo uma <i>step question</i> ; ao se solicitar uma explicação sobre a construção de réplicas no museu, dado que se usaram várias cópias nesta experiência com os alunos, pretende-se a clarificação conceptual das distinções entre uma fonte primária original e a sua réplica aproximada, e lançar a ponte para a interpretação histórica a partir de réplicas aproximadas das originais.

Dimensões	Descrição
Inferências sobre o passado	Corresponde à Tarefa escrita 2 – alíneas a), b) e c). Estas questões são introdutórias, preparatórias e centradas na necessidade de enfoque na evidência material do passado. Pretendem-se conclusões simples a partir da observação dos artefactos e dos seus conhecimentos prévios.
Sentidos do Passado (usos da pedra no passado /a vida das comunidades)	Corresponde à Tarefa 2 – alíneas d) e e). Estas questões finais da tarefa 2 fazem a ponte entre a evidência e a explicação intencional ou empática do passado. Apresentam-se como questões potenciadoras da construção da explicação por parte dos alunos. Propõe-se uma ponte inferencial entre os artefactos observados e a sua função como instrumentos no contexto da vida dos seres humanos durante o período pré-histórico.
Conjecturas sobre os artefactos	Corresponde à Tarefa escrita 3 e focaliza a interrogação de fontes concretas, no sentido de se elaborarem questões que funcionem como conjecturas sobre os artefactos expostos.

É de reforçar que as tarefas 1 e as questões a), b) e c) da Tarefa 2, que foram integradas nas duas primeiras dimensões, constituíram sobretudo “step questions” para o exercício explicativo proposto pelas questões da dimensão “Sentidos do Passado”.

Esta dimensão foi a que mais forneceu elementos passíveis de substanciar o modelo de níveis de progressão sobre explicação histórica, com base na evidência museológica.

Dentro de cada dimensão, fez-se a análise das respostas da tarefa escrita correspondente e respectivas questões, dela resultando uma categorização dos dados por níveis conceptuais com base em artefactos museológicos.

### 2.1. Dimensão 1 - Função do museu

Dado que, entre os artefactos seleccionados, de apoio às tarefas escritas, existem várias réplicas, pretendeu-se nesta primeira tarefa fazer um levantamento das explicações dos alunos sobre a não utilização, por parte do Museu, da pedra na construção das réplicas expostas.

**Tarefa 1** – Como observaram, muitos dos instrumentos são réplicas feitas no Museu, mas são feitos de materiais mais frágeis do que o material original utilizado na sua construção - a pedra.

a) Porque será que no Museu não utilizaram a pedra na construção das réplicas?

Nesta dimensão - “Função do Museu” – e no sentido de obter respostas à primeira questão de investigação “Que ideias tácitas manifestam os alunos em relação à função do Museu?”, analisaram-se os níveis de progressão definidos para as respostas à tarefa 1, conforme apresentados no quadro 3.

Quadro 3 - Níveis de progressão sobre a Função do Museu

Níveis de Progressão	Descrição
1.Tarefa explicativa não alcançada	Os alunos não apresentam qualquer explicação plausível e consistente para a questão colocada.
2.Explicação patrimonial à luz do presente	Os alunos apresentam uma explicação alternativa, demonstrando as suas respostas uma certa preocupação com os artefactos enquanto património, isto é, os alunos consideram que se forem construídos no material original podem correr certos riscos como serem roubados ou danificados.
3.Explicação histórica restrita	Os alunos apresentam uma explicação histórica adequada ainda que simplificada, fazendo a distinção entre a ideia de objectos do passado (originais), em contexto, e a sua réplica aproximada (objectos museológicos do presente). As respostas centram-se na dificuldade de reprodução no material original (pedra).

Apresentamos, de seguida, alguns exemplos de respostas dos grupos para cada um dos níveis formulados.

**Tarefa explicativa não alcançada: exemplos de respostas.** Nesta categoria, os alunos não apresentam qualquer explicação plausível à questão colocada, constatando-se uma certa confusão e ambiguidade nas suas respostas, nomeadamente a dificuldade em perceber o significado da distinção entre fonte primária (original) e a sua réplica:

*Resp: “Para não serem iguais às originais” (G8)*

*Resp: “Para não ficar pesado” (G7)*

**Explicação patrimonial à luz do presente: exemplos de respostas.** Nesta categoria, os alunos dão explicações alternativas à luz do presente, isto é, revelam uma preocupação com os objectos enquanto património, dado que consideram que, se o museu os construísse de pedra, passariam a ser tão valiosos como os originais, correndo o risco de roubo ou destruição:

*Resp: “ Para que as pessoas não as roubem e para que todos que o visitem (Museu) verem a pedra original” (G5)*

Para reforçar a existência desta categoria de ideias, apresentamos dois exemplos de respostas dadas no estudo piloto:

*Resp: “Se caíssem podiam danificar-se” (G10) – estudo piloto*

*Resp: “Se fossem feitas de pedra podiam estragar-se ao mexer nelas” (G9) – estudo piloto*

**Explicação histórica restrita: exemplos de respostas.** Os alunos apresentam explicações adequadas ainda que simples, indiciando uma distinção entre o passado e o presente, centrando-se na dificuldade de reprodução no material original (a pedra):

*Resp: “Porque era muito difícil fazer igual aos originais (se) utilizassem um material como a pedra, por isso usaram um material mais fácil de trabalhar”. (G9)*

*Resp: “Ao utilizar um material mais frágil seria mais fácil fazer a construção das réplicas.” (G1)*

*Resp: “ Porque a pedra é um material mais difícil de trabalhar.” (G2, G3, G4)*

O gráfico 3, que apresentamos de seguida, mostra a distribuição de frequência dos níveis de respostas dos alunos nesta dimensão conceptual “Função do museu”, em relação à questão “ Por que será que no Museu não utilizaram a pedra na construção das réplicas?”.

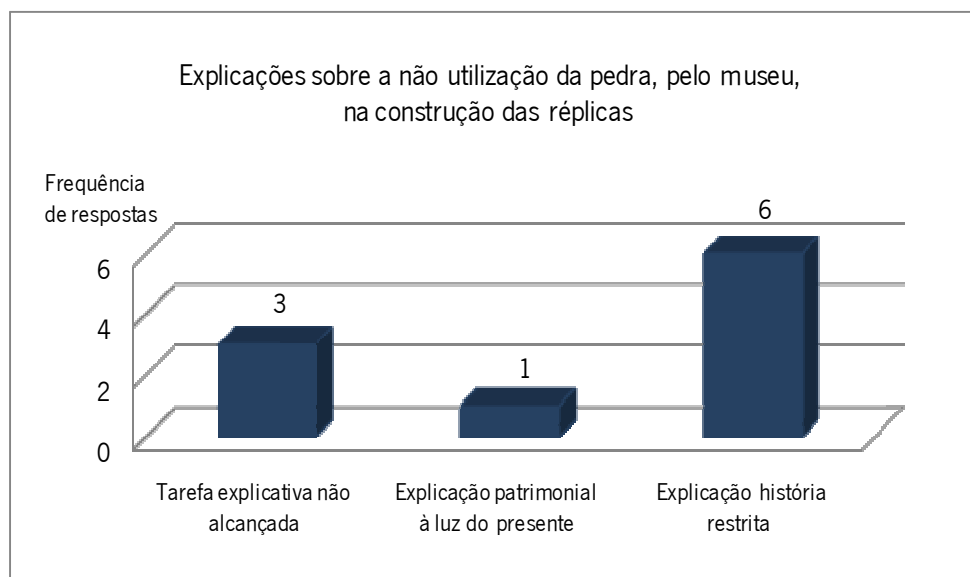


Gráfico 3 - Categorização das ideias dos alunos na tarefa 1

Ao observar o gráfico 3, constatamos que as ideias dos alunos dividem-se, então, em três níveis conceptuais, com predominância no nível mais sofisticado encontrado nas respostas dos alunos, a explicação histórica restrita. Assim, registamos três respostas que consideramos como explicações não alcançadas, uma resposta que revela uma certa consciência patrimonial à luz do presente e seis respostas que já nos dão uma explicação histórica ainda que restrita.

Deste modo, sete grupos de alunos apresentaram uma explicação sobre a construção de réplicas no museu:

- um grupo de alunos apresenta um tipo de explicação alternativa (nível 2 - explicação patrimonial à luz do presente), considerando que o museu não construiu as réplicas de pedra porque, se o fizesse, estas passavam a ser valiosas e correriam riscos de roubo (ou destruição, no caso dos dois grupos de alunos do estudo piloto). Apesar de demonstrarem uma certa preocupação patrimonial, estes alunos revelam não entender que mesmo de pedra esses objectos nunca seriam artefactos originais, portanto, não entendendo bem a diferença entre um objecto original (passado) e uma réplica (presente). Numa das respostas consideradas como tarefa explicativa não alcançada (Grupo 8) nota-se também a dificuldade do significado histórico desta distinção, quando



os alunos consideram que o museu não constrói os instrumentos de pedra porque senão seriam iguais aos originais;

- seis grupos de alunos produzem explicações históricas simples mas adequadas (nível 3 – explicação histórica restrita), e muito semelhantes, centradas na dificuldade que o museu teria em construir os instrumentos de pedra, devido a este material ser difícil de trabalhar. Estes alunos parecem relacionar passado/ presente, distinguindo entre uma fonte material original (objectos do passado) e a sua réplica aproximada (objectos museológicos do presente). Ainda que indirectamente, as suas respostas parecem induzir uma valorização dos homens do passado que conseguiram produzir estes instrumentos num material tão difícil de trabalhar.

Os alunos apresentam, portanto, como ideias tácitas acerca da função do museu, a percepção de que os museus possuem objectos valiosos do passado que podem ser destruídos ou roubados; que construir objectos de pedra semelhantes aos originais é muito difícil, e daí os museus optarem por materiais mais frágeis para a construção das réplicas; alguma confusão quanto ao significado histórico da distinção entre uma fonte primária original e a sua réplica aproximada, o que terá contribuído para que algumas respostas a questões que se seguiram revelassem, por parte de alguns alunos, dificuldades na interpretação histórica com réplicas aproximadas das originais. Estas ideias tácitas parecem ter sido apreendidas em meio escolar, nas aulas de História, e talvez revelem uma falta de problematização da evidência histórica, a que não será alheio o tipo de formação que os professores de História têm em epistemologia da História.

## **2.2. Dimensão 2 – Inferências sobre o passado**

A tarefa 2, mais concretamente as questões a), b), c), centram-se na evidência material do passado, pretendendo-se o levantamento das inferências sobre o passado através da análise dos artefactos expostos e dos conhecimentos prévios dos alunos.

**Tarefa 2** – Com base na vossa observação procurem analisar os instrumentos.

- a) Qual dos conjuntos de instrumentos consideram ser o mais antigo? Justifiquem a vossa resposta.
- b) Conseguem observar alguma evolução na construção dos instrumentos de um conjunto para outro? Justifiquem a vossa resposta.
- c) Como eram construídos os instrumentos do conjunto A e os do conjunto B?

Nesta dimensão – “Inferências sobre o passado” - e no sentido de obter respostas à segunda questão de investigação “Que inferências realizam os alunos sobre artefactos pré-históricos?”, geraram-se níveis de progressão a partir das respostas à tarefa 2 (Questões *a)*, *b)* e *c)*), conforme apresentado no quadro 4.

Quadro 4 - Níveis de progressão na dimensão Inferências sobre o Passado

Níveis de Progressão	Descrição
1.Ideias inconsistentes/Vagas	Ideias desprovidas de sentido e que, ou não respondem ou se distanciam da questão colocada.
2.Ideia alternativa de “Antiguidade”	O enfoque das respostas dirige-se para a diferença entre fontes primárias e réplicas do presente, não se distinguindo a função dessas réplicas como exemplos aproximados dos artefactos genuínos. Os alunos não conseguiram entrar no “jogo de faz de conta”, imaginando que as réplicas eram semelhantes às originais, continuando a olhá-las como réplicas. As respostas indiciam, pois, que a antiguidade dos artefactos se percebe pelo facto de uns serem originais e outros réplicas.
3.Inferências restritas	As respostas apresentam-se pouco objectivas. Os alunos não contextualizam com uma eventual compreensão do passado, apesar da temática já ter sido explorada nas aulas de História, e fazem generalizações, nem sempre válidas, com base na observação dos artefactos.
4.Inferências válidas	Os alunos fazem inferências históricas simples mas adequadas, com base nas técnicas e materiais utilizados na construção dos artefactos, mais concretamente, na variedade de materiais e no aperfeiçoamento da forma.

Apresentam-se, de seguida, alguns exemplos de respostas dos grupos para cada um dos níveis formulados.

**Ideias inconsistentes /vagas: exemplos de respostas.** As respostas aparecem vagas, não respondendo concretamente à questão:

*Resp: “Sim, porque ao longo dos tempos os homens foram desenvolvendo os seus instrumentos.” (G1) – Q b*

**Ideia alternativa de “Antiguidade”: exemplos de respostas.** Nesta categoria, as respostas indiciam que os alunos consideram que a antiguidade dos artefactos se percebe pelo facto de uns serem originais e outros réplicas. Os alunos não conseguiram entrar no “jogo de faz de conta”, continuando a olhá-las como objectos do presente:

*Resp: “O conjunto B é o mais antigo porque os instrumentos são originais e os do conjunto A são réplicas.” (G7) – Q a)*

*Resp: “Conjunto B porque são quase todos originais.” (G8) – Q a)*

**Inferências restritas: exemplos de respostas.** As respostas indiciam a construção de inferências, mas apresentam-se historicamente pouco válidas e não contextualizadas:

*Resp: “O conjunto mais antigo é o B porque os instrumentos são menos aperfeiçoados e ainda não estavam encabados enquanto no conjunto A já estão.” (G9) – Q a)*

*Resp: “Sim, porque no conjunto B os instrumentos são construídos de pedra enquanto no conjunto A são construídos de madeira e pedra” (G8) – Q b)*

*Resp: “Os instrumentos do conjunto A são encabados e os instrumentos do conjunto B são lascados de pedras.” (G7) – Q c)*

*Resp: “Os do conjunto B eram construídos quase todos de pedra lascada e no conjunto A são construídos quase todos de pedra, madeira e osso.” (G9) - Q c)*

**Inferências válidas: exemplos de respostas.** As respostas apresentam-se simples mas historicamente válidas, centrando-se nas técnicas e materiais utilizados na construção dos artefactos:

*Resp: “(Conjunto) B, porque os instrumentos do conjunto A estão mais aperfeiçoados.” (G3) – Q a)*

*Resp: "Sim, pois os instrumentos do conjunto A são mais resistentes e seguros do que o conjunto B e são do tempo do Neolítico." (G5) – Q b)*

*Resp: "Sim, porque no conjunto A os instrumentos são mais variados, mais bem trabalhados e com vários tipos de materiais." (G6) – Q b)*

*Resp: "Sim, observamos que do conjunto B para o conjunto A nota-se que se começaram a utilizar uma diversidade maior de materiais usados na sua construção, tornando-se mais aperfeiçoados." (G9) – Q b)*

*Resp: " Eram construídas com as mãos e ajuda de pedras." (G3) – Q c)*

*Resp: "Construídos em pedra, madeira e osso. Pegavam em duas pedras e com elas raspavam umas nas outras fazendo os bicos afiados, melhor para caçar." (G5) – Q c)*

Os gráficos 4, 5 e 6 e 7 apresentam a distribuição de frequência dos níveis de respostas dos alunos, nesta dimensão, constatando-se que as respostas se dividiram em quatro níveis, com predominância das Inferências válidas.

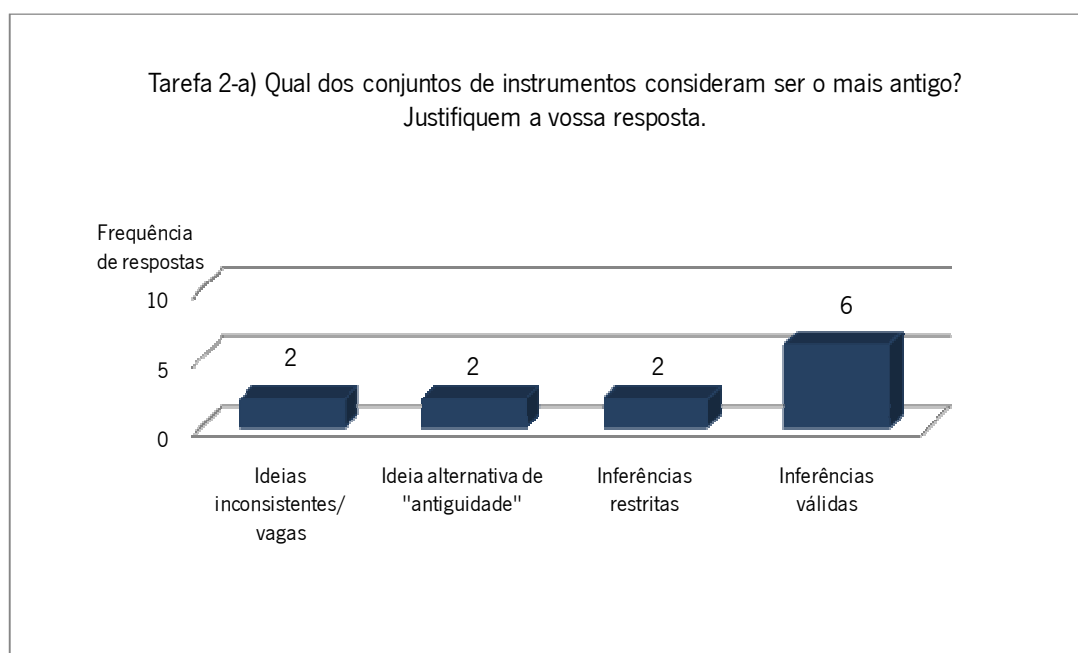


Gráfico 4 - Categorização das ideias dos alunos na tarefa 2- questão a)

Assim, ao observarmos o gráfico 4, constatamos que, relativamente à questão a), não se apresenta nenhuma resposta no nível menos elaborado (ideias inconsistentes/vagas).

Duas respostas situam-se a um segundo nível, também pouco elaborado, em que se apresenta uma ideia alternativa de "antiguidade", isto é, alguns alunos justificam que um

conjunto é mais antigo do que o outro porque o conjunto B era constituído na sua grande parte por peças originais (passado) e o conjunto A tinha mais réplicas (presente). Estas respostas revelam que os alunos não compreenderam a função das réplicas, não as usando como evidência do passado tal como se faz com as originais.

Depois, duas respostas situam-se num terceiro nível, apresentando os alunos algumas inferências restritas sobre a questão colocada. Relativamente a este terceiro nível, alguns grupos parecem ter feito inferências apenas com base na observação dos artefactos. Isto talvez explique que os alunos, pelo facto de os instrumentos do Paleolítico/Mesolítico (conjunto B) serem quase todos originais e de pedra, inferissem que, nesse período, os instrumentos eram apenas feitos de pedra; por outro lado, como entre os instrumentos do Neolítico (conjunto A) se apresentavam várias réplicas encabadas (em madeira), talvez isso os levasse a inferir que eram mais evoluídos porque já usavam outros materiais além da pedra e já encabavam a pedra (ainda que existisse uma réplica encabada no conjunto B). Durante as curtas entrevistas, tentamos confirmar esta hipótese e, realmente, quase todos os grupos que tinham realizado aquele tipo de inferências afirmaram ter considerado que, durante o período em que se construíram os artefactos do conjunto B (Paleolítico/Mesolítico), ainda não se encabavam os instrumentos e que apenas se utilizava a pedra na sua construção, com base na observação dos instrumentos dos dois conjuntos; apenas um grupo referiu também ter aprendido aquela ideia nas aulas de História.

Finalmente, seis respostas encontram-se no nível mais sofisticado encontrado na resposta a esta questão, em que os alunos apresentam inferências válidas sobre as técnicas/materiais, isto é, justificam a antiguidade de um conjunto de instrumentos em relação ao outro com as técnicas e materiais utilizados que seriam mais evoluídos, mais aperfeiçoados num dos conjuntos (conjunto A – Neolítico).

Em termos gerais, a maioria dos grupos fizeram inferências com uma contextualização pouco elaborada, parecendo-nos que apresentaram dificuldades em integrar as suas aprendizagens prévias nas suas respostas e não indo além da justificação de que os instrumentos de um conjunto eram mais aperfeiçoados, trabalhados, mais bem feitos do que os do outro conjunto.

De notar que nenhum grupo utilizou referências temporais relativas aos dois períodos históricos em foco – Paleolítico e Neolítico - para justificar a maior ou menor antiguidade dos

artefactos. Refira-se que, no estudo piloto, 4 grupos (na Tarefa 2 - questão a) fizeram referências temporais, identificando os períodos em que cada conjunto de artefactos foi construído (Conjunto A - período da pedra polida/Paleolítico; conjunto B - período da pedra lascada/Neolítico). Que justificações podemos encontrar para esta diferença? Uma maior proximidade com a leccionação desses conteúdos? O facto dos professores de História das duas turmas serem diferentes?

Nas entrevistas, resolvemos questionar os grupos sobre se sabiam a que período histórico pertencia cada conjunto de instrumentos e, dos 8 grupos entrevistados, 4 grupos disseram não se lembrar dos nomes desses períodos da Pré-História.

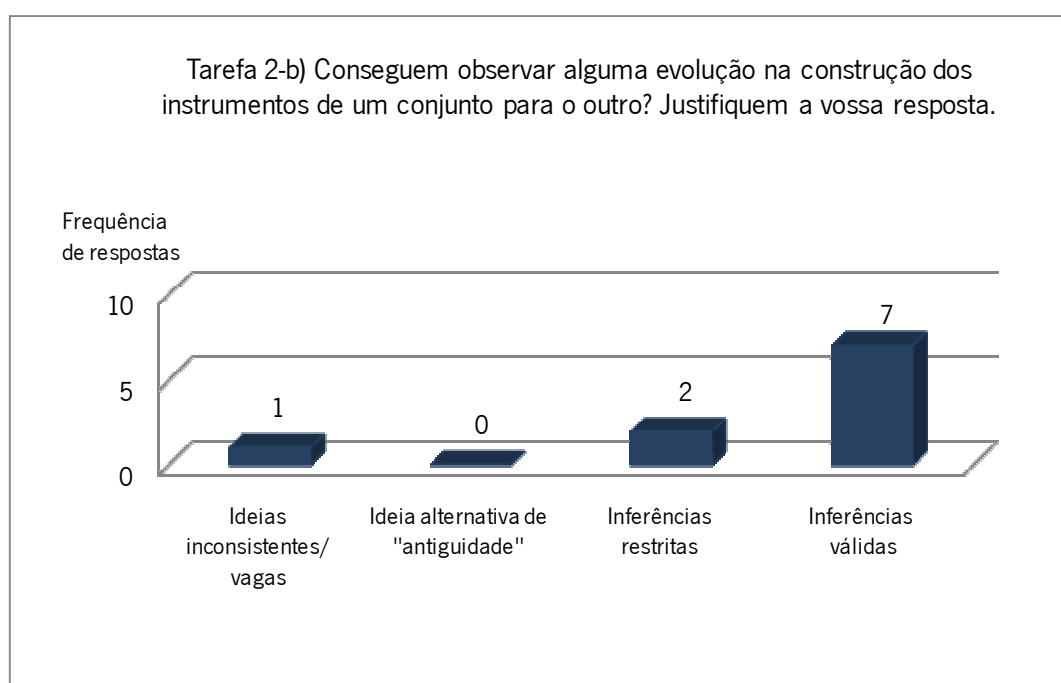


Gráfico 5 - Categorização das ideias dos alunos na tarefa 2- questão b)

No gráfico 5, em relação à questão b) encontramos uma resposta ao nível menos elaborado (ideias inconsistentes/vagas); duas respostas no nível 3 (inferências restritas), com alguns grupos a inferir apenas tendo em atenção a observação dos artefactos e justificando a evolução de um conjunto para outro com base nos materiais de construção. Isto é, segundo estes alunos, no conjunto B os artefactos apenas eram construídos de pedra enquanto os do conjunto A utilizavam a pedra e a madeira, que eram os materiais observados; a maioria das

respostas (7) situam-se no nível mais sofisticado (inferências válidas). Tal como na questão a), a maioria dos grupos dizem observar uma evolução na construção dos instrumentos de um conjunto para outro, através das técnicas e materiais utilizados, que tornavam os instrumentos mais resistentes, mais variados, aperfeiçoados.

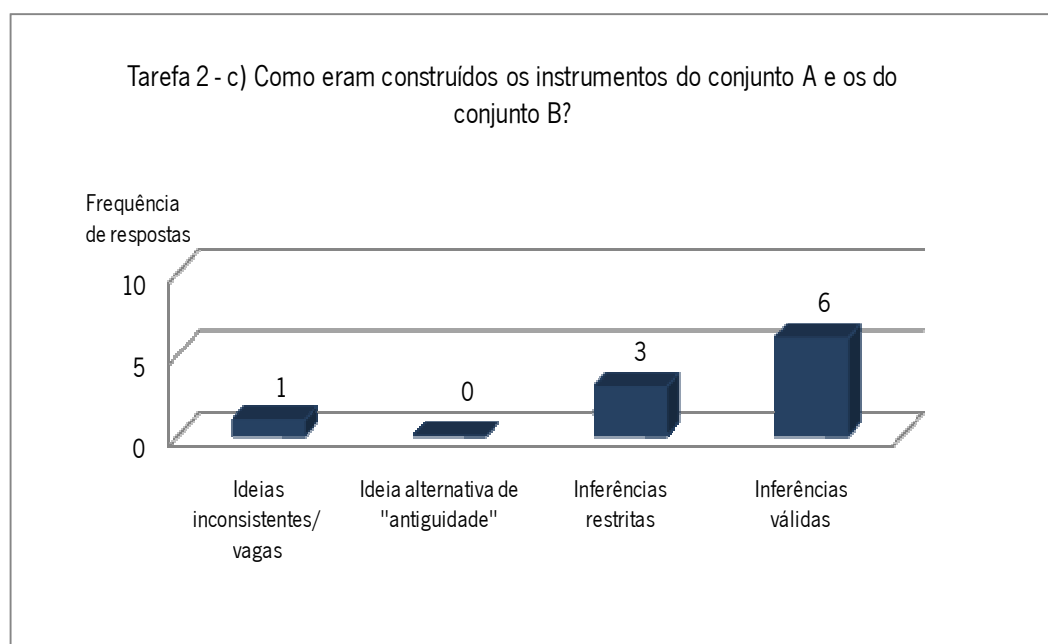


Gráfico 6 - Categorização das ideias dos alunos na tarefa 2- questão c)

No gráfico 6, em relação à questão c), constatamos a existência de uma resposta a um nível menos elaborado (ideias inconsistentes/vagas); três respostas no nível 3 (inferências restritas), com ideias semelhantes às referidas nas questões a) e b); e, mais uma vez, registam-se mais respostas (6) no nível mais sofisticado, as inferências válidas.

Os grupos tentam descrever algumas técnicas e materiais utilizados na construção dos artefactos. Parece-nos que os grupos foram buscar conhecimentos prévios, sobretudo adquiridos nas aulas de História mas apresentaram descrições pouco elaboradas, talvez demasiado generalistas mesmo quando válidas.

Finalmente, cruzamos as ideias dos alunos nas três questões, como podemos observar no gráfico 7.

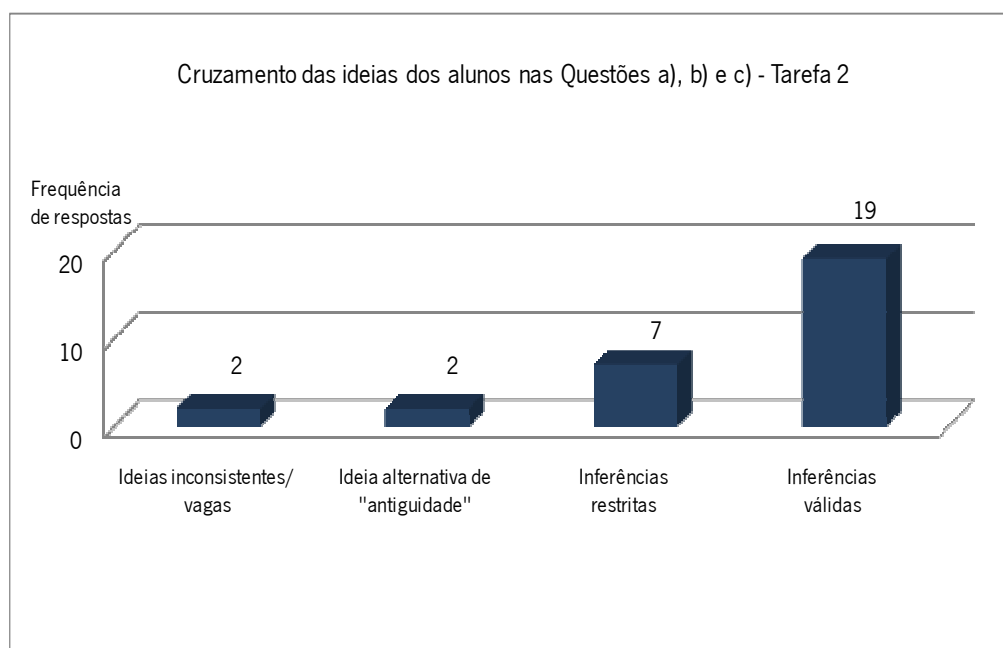


Gráfico 7 - Categorização das ideias dos alunos na tarefa 2 - Questões a), b) e c)

O gráfico 7 confirma a constatação de que as ideias dos alunos, no conjunto das três questões, se situam, na sua grande maioria, no nível mais elaborado (nível 4 - Inferências válidas), com 19 respostas. Deste modo, os alunos fizeram inferências válidas, ainda que simples, sobre os artefactos pré-históricos e, como já referimos, centraram-se nas técnicas e materiais usados na sua construção, estando de acordo com as questões colocadas. Constatamos que a maioria dos grupos procuraram utilizar os artefactos como evidência e conjugar a sua observação e análise com os seus conhecimentos prévios. Grupos houve cujas ideias se situaram no nível 3 (Inferências restritas), pois, centraram-se apenas na observação (superficial) dos artefactos, sem os colocar num contexto concreto, não relacionando os conhecimentos adquiridos nas aulas de História com os instrumentos expostos, o que os levou a algumas generalizações nem sempre válidas e a respostas pouco precisas.

De qualquer forma, em termos gerais, os alunos fizeram inferências a partir dos artefactos pré-históricos, identificando o conjunto de instrumentos mais antigo, detectando uma evolução de um conjunto para outro e descrevendo técnicas de construção dos artefactos, ainda que de uma forma simplificada.



### 2.3. Dimensão 3 – Sentidos do passado

A tarefa 2, mais concretamente as questões d), e), apresentam-se como questões potenciadoras da construção da explicação por parte dos alunos, centrando-se na função dos artefactos no contexto da vida das pessoas no período pré-histórico.

**Tarefa 2** – Com base na vossa observação procurem analisar os instrumentos.

- d) Por que é que estas comunidades utilizavam sobretudo a pedra na construção dos seus instrumentos?
- e) Com base na observação dos instrumentos do conjunto A e do conjunto B, expliquem como viviam as comunidades que os usaram.

No sentido de obter respostas à terceira questão de investigação “Qual a estrutura explicativa subjacente às explicações elaboradas pelos alunos do 7º ano perante artefactos pré-históricos?” – dimensão “ Sentidos do passado”-, analisaram-se os níveis de progressão definidos para as respostas à tarefa 2 (questões d), e)), conforme apresentado no quadro 5.

Quadro 5 - Níveis de progressão sobre Sentidos do passado

Níveis de Progressão	Descrição
1.Explicação à luz do quotidiano	As respostas a este nível indiciam que os alunos entendem o passado tendo por base os seus conhecimentos e experiências de vida quotidiana (presentismo) ou consideram-no deficitário quando comparado com o presente (passado deficitário).
2.Explicação histórica restrita	Respostas em que os alunos apresentam uma explicação histórica plausível e adequada mas ainda pouco elaborada (simplificada).
3.Explicação histórica válida	Respostas em que os alunos apresentam uma explicação histórica satisfatória. Surgem pequenas produções ou relatos explicativos com relativa estruturação e validade factual.

Vejamos, então, alguns exemplos de respostas dos grupos para cada um dos níveis acima definidos.

**Explicação à luz do quotidiano: exemplos de respostas.** Nesta categoria, as respostas traduzem ideias que se baseiam nas experiências vividas pelos alunos, como por exemplo, a referência a “lojas”, “metal”, “plástico” ou a uma “vida estranha”.

*Resp: “ Porque era mais abundante naquele tempo, não havia outros materiais (...) e não havia dinheiro nem lojas como agora.” (G5) – Q d)*

*Resp: “ (...) porque só conheciam a pedra para explorar.” (G4) – Q d)*

Para reforçar a existência nesta categoria de ideias, apresentamos exemplos de respostas dadas no estudo piloto:

*Resp: “ Eram os materiais que tinham à disposição. Não existia metal nem plástico.” (G2) Q d) – estudo piloto*

*Resp: “ Porque não conheciam outros materiais.” (G1) - Q d) – estudo piloto*

*Resp: “ A vida era um pouco difícil, porque tinham de vestir peles de animais. Era um pouco estranha.” (G5) – Q e) – estudo piloto*

**Explicação histórica restrita: exemplos de respostas.** Neste nível, as respostas incidem sobre motivações conscientes dos agentes históricos, apresentando-se historicamente adequadas mas restritas às justificações do uso da pedra enquanto material mais resistente, e limitando-se a distinguir as comunidades pelo grau de aperfeiçoamento dos instrumentos e a não considerar qualquer distinção das comunidades quanto às suas actividades e materiais utilizados.

*Resp: “Utilizavam sobretudo a pedra, porque era o material, na altura, mais resistente e mais forte.” (G2) – Q d)*

*Resp: “Estas comunidades utilizavam sobretudo a pedra na construção dos seus instrumentos, porque a pedra era forte, dura e quando lascada era afiada.” (G7) – Q d)*

*Resp: “A pedra tinha mais dureza e durava mais tempo enquanto a madeira podia partir ou apodrecer mais facilmente e as lianas podiam-se partir ou secar.” (G10) – Q d)*

*Resp: “As comunidades viviam com a ajuda de instrumentos feitos com pedra e madeira que serviam para tudo, caça, pesca,...” (G1) – Q e)*

*Resp: “As comunidades no conjunto (B) utilizavam aqueles instrumentos para pescar, caçar, retirar a pele aos animais, etc e no conjunto A usavam os instrumentos para fazer a mesma coisa, mas com mais perfeição e com instrumentos com as mesmas funções mas mais rigorosos e mais trabalhados.” (G2) – Q e)*

**Explicação histórica válida: exemplos de respostas.** As respostas incidem em motivações conscientes dos agentes históricos, apresentando-se historicamente mais satisfatórias, com relativa estruturação e rigor factual, distinguindo as actividades desenvolvidas por cada uma das comunidades e funções dos instrumentos utilizados e considerando as permanências /mudanças.

*Resp: “Conjunto B- As comunidades viviam da pesca e da caça e necessitavam dos instrumentos para cortar as peles e os alimentos. Conjunto A- praticavam a agricultura, pastorícia, pesca,...” (G4) – Q e)*

*Resp: “No grupo B as pedras eram utilizadas para rasgar as peles ou para caçar em grupo. No grupo A os instrumentos eram utilizados para fabricar outros, para caçar, na agricultura.” (G10) – Q e)*

*Resp: “Conjunto A- as comunidades vivam da caça e agricultura. Conjunto B- as comunidades viviam da caça e pesca.” (G8) – Q e)*

Os gráficos 8 e 9 apresentam a distribuição de frequência dos níveis de respostas dos alunos, por questão, nesta dimensão.

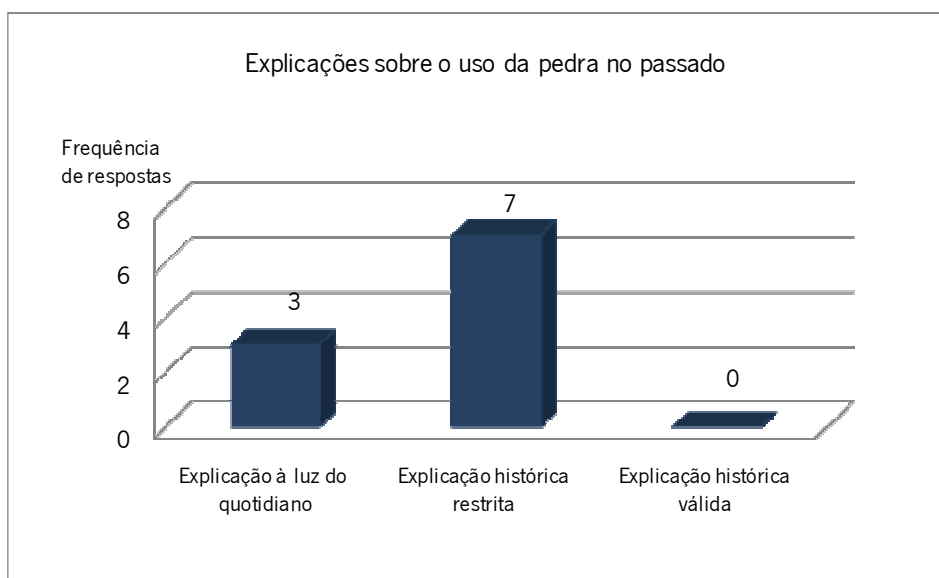


Gráfico 8 - Categoriação das ideias dos alunos na tarefa 2 – questão d)

Assim, no gráfico 8, em relação à questão *“Por que é que estas comunidades utilizavam sobretudo a pedra na construção dos seus instrumentos?”*, constatamos que três respostas se situam no segundo nível considerado (explicação à luz do quotidiano), em que os grupos explicam o uso da pedra no passado utilizando as suas ideias do presente. Isto é, alguns alunos refugiam-se em explicações deficitárias e presentistas, considerando que naquela época só havia e só se conhecia aquele material, pois ainda não havia materiais como os actuais (plástico, metal) e, por isso, utilizavam a pedra para construir os instrumentos. Num terceiro nível, já mais elaborado (explicação histórica restrita), encontramos sete respostas, em que os alunos produziram explicações historicamente mais plausíveis para o uso da pedra, ainda que restritas. Neste nível, os alunos dão respostas muito homogêneas, ou seja, centraram-se na ideia de que os homens do passado utilizavam a pedra porque era o material mais abundante e mais resistente, permitindo instrumentos mais seguros, eficazes e duradouros para as suas várias actividades.

Em relação à questão *“Com base na observação dos instrumentos do conjunto A e do conjunto B, expliquem como viviam as comunidades que os usaram”* as respostas parecem ser mais elaboradas do que as relativas à questão anterior.

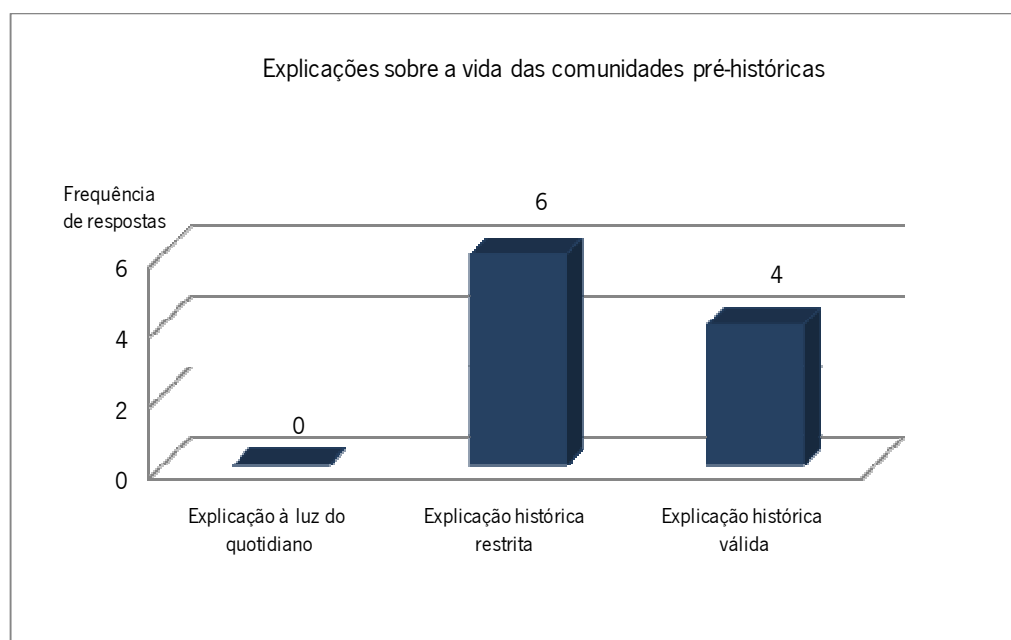


Gráfico 9 - Categorização das ideias dos alunos na tarefa 2 – questão e)

Assim, no gráfico 9, constatamos que as respostas se dividem entre os dois últimos e mais sofisticados níveis: 6 respostas inserem-se num nível de explicação histórica restrita e 4 respostas num nível mais sofisticado, o da explicação histórica válida. Enquanto na questão d) as respostas não ultrapassam a explicação histórica restrita, na questão e) algumas respostas situam-se a um nível mais sofisticado, a explicação histórica válida. Refira-se que, na categoria da explicação histórica restrita, integraram-se as respostas que apresentam uma explicação histórica adequada mas simplificada e genérica, não distinguindo as comunidades quanto às suas actividades e materiais utilizados, ou voltando a distingui-las apenas pelo grau de aperfeiçoamento dos instrumentos. Na categoria da explicação histórica válida integraram-se as respostas que apresentam uma explicação histórica mais satisfatória, com relativa estruturação e validade factual, distinguindo as comunidades quanto às suas actividades e funções dos instrumentos utilizados, considerando as permanências/mudanças.

Contudo, em alguns casos, nota-se que os alunos se limitaram a reproduzir informação histórica adquirida nas aulas de História, sem atender aos artefactos expostos. Parece-nos ser o caso, por exemplo, dos grupos 7 e 8:

*Resp: "Conjunto A- temos as actividades: a caça, pesca e recolha de frutos. Conjunto B era a pesca e caça." (G7) – Q e)*

*Resp: "Conjunto A- as comunidades vivem da caça e agricultura. Conjunto B- as comunidades viviam da caça e pesca." (G8) – Q e)*

Outras respostas denotam uma observação dos objectos expostos integrando também informação histórica adquirida nas aulas de História, como nos parece ser o caso, por exemplo, do Grupo 10:

*Resp: "No grupo B as pedras eram utilizadas para rasgar as peles ou para caçar e no grupo A os instrumentos eram utilizados para fabricar outros, para caçar, na agricultura." (G10) – Q e)*

Em termos globais, os alunos pareceram-nos apresentar uma imaginação histórica ainda restrita e alguns mostraram dificuldades em associar os artefactos expostos à vida das comunidades, cingindo-se a enumerar as actividades desenvolvidas, revelando, pois, dificuldades em usar a evidência para falar sobre a vida de cada uma das comunidades que usaram aqueles

instrumentos.

O quadro 6 apresenta os níveis explicativos das respostas dos vários grupos, nas duas questões. As setas sugerem manutenção ( $\leftrightarrow$ ) ou progressão ( $\rightarrow$ ) na qualidade inferencial das respostas.

Quadro 6 – Nível de explicação de cada grupo sobre Sentidos do passado

<b>Nível de explicação em que se encontra cada grupo na tarefa 2</b>			
Grupo	Questão d)		Questão e)
G1	Explicação histórica restrita	$\leftrightarrow$	Explicação histórica restrita
G2	Explicação histórica restrita	$\leftrightarrow$	Explicação histórica restrita
G3	Explicação histórica restrita	$\leftrightarrow$	Explicação histórica restrita
G4	Explicação à luz do quotidiano	$\rightarrow$	Explicação histórica válida
G5	Explicação à luz do quotidiano	$\rightarrow$	Explicação histórica válida
G6	Explicação histórica restrita	$\leftrightarrow$	Explicação histórica restrita
G7	Explicação histórica restrita	$\leftrightarrow$	Explicação histórica restrita
G8	Explicação histórica restrita	$\rightarrow$	Explicação histórica válida
G9	Explicação à luz do quotidiano	$\rightarrow$	Explicação histórica restrita
G10	Explicação histórica restrita	$\rightarrow$	Explicação histórica válida

Como podemos observar no quadro 6, quando comparamos as respostas às duas questões dadas por cada grupo a nível da explicação, verificamos que cinco grupos mantêm-se num nível de explicação histórica restrita nas respostas que dão às duas questões (G1, G2, G3, G6, G7), enquanto os outros cinco grupos (G4, G5, G8, G9, G10) evoluem no seu nível de explicação: dois grupos passam de um nível ainda menos elaborado que a explicação histórica restrita, a explicação à luz do quotidiano, para o nível mais sofisticado, a explicação histórica válida (G4, G5); um grupo passa de uma explicação à luz do quotidiano para uma explicação histórica restrita (G9); dois grupos passam de uma explicação histórica restrita para uma explicação histórica válida (G8 e G10).

Quando cruzamos, pois, as respostas das duas questões d)/e), o resultado é o observado no gráfico 10.

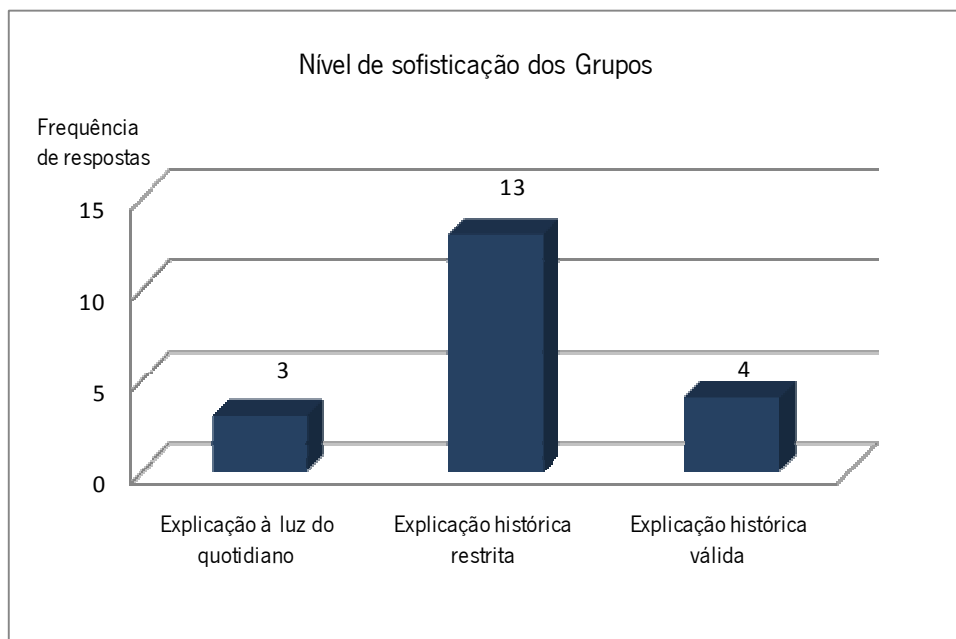


Gráfico 10 - Nível de explicação das respostas às questões d) e e)

Assim, como reforça o gráfico 10, a maioria dos grupos situa-se no nível de explicação histórica restrita, chegando 4 grupos a uma explicação histórica válida.

Da análise do quadro 6 e do gráfico 10, observamos, portanto, que houve uma oscilação de progressão nas respostas dadas por cada um dos pares nas duas questões, constatando-se que em nenhum grupo de alunos se verificou um retrocesso e que, em vários casos, houve uma progressão de um nível ou dois, de uma questão para outra. Estas constatações poderão significar que a questão e) tem mais potencialidades do que a questão d). Provavelmente a questão e) foi uma questão mais desafiante para os alunos e talvez os alunos tenham trabalhado mais nas aulas de História a vida das comunidades, o que lhes permitiu dar explicações um pouco mais elaboradas do que na questão d).

#### 2.4. Dimensão 4 - Conjecturas sobre os artefactos

A tarefa 3 aponta para o levantamento de conjecturas sobre os artefactos.

**Tarefa 3** – Escolham um instrumento.

a) Que perguntas gostariam de colocar sobre ele?

No sentido de obter respostas à quarta questão de investigação “Que conjecturas apresentam os alunos sobre os artefactos observados?”, analisaram-se os níveis correspondentes à tarefa 3, conforme apresentado no quadro 7.

Quadro 7 - Níveis de progressão na dimensão Conjecturas sobre os artefactos

Níveis de Progressão	Descrição
1. Ideias inconsistentes/vagas	Ideias muito vagas, genéricas, quanto a eventuais conjecturas.
2. Empatia à luz do quotidiano	As questões a este nível indiciam que os alunos entendem o passado tendo por base os seus conhecimentos e experiências de vida quotidiana, numa visão de presentismo.
3. Empatia histórica restrita	Os alunos centram-se na vida material das comunidades, elaborando apenas questões concretas sobre os artefactos: identificação, técnicas de construção, matéria-prima, função, localização arqueológica.
4. Empatia histórica emergente	As questões indiciam alguma preocupação com aspectos da vida passada, para lá da vida material, nomeadamente com as pessoas que construíram e utilizaram aqueles artefactos.

Eis alguns exemplos de respostas dos grupos para cada um dos níveis descritos:

**Ideias inconsistentes/vagas: exemplos de respostas.** A questão colocada por este grupo aparece vaga e ambígua:

*Resp: “Era um instrumento útil?” (G9)*

**Empatia à luz do quotidiano: exemplos de respostas.** Nesta categoria, as questões indiciam que os alunos se baseiam nas suas experiências da vida quotidiana e recorrem a um passado deficitário, como por exemplo, a referência à “cola”, “vida normal”, ou quando um grupo de alunos comenta, a propósito da perfeição dos instrumentos que, para o tempo deles, já os construíam com bastante perfeição:

*Resp: “Como conseguiam encaixar a pedra sem cair pois não existia cola?” (G5)*



*Resp: “Será que era usado na caça ou na sua vida normal?” (G9)*

Para reforçar a existência nesta categoria de ideias, apresentamos também um exemplo de resposta dada no estudo piloto, em que os alunos, após a colocação da questão, fazem um comentário que levou à sua integração neste nível:

*Resp: “Como conseguiram fazer o instrumento tão perfeito? (não são assim tão perfeitos mas para o tempo deles já era muito bom).” (G10) – estudo piloto*

**Empatia histórica restrita: exemplos de respostas.** Nesta categoria, as questões centram-se na vida material, isto é, os alunos questionam-se sobre aspectos concretos dos artefactos:

*Resp: “ Como se chama? / Qual o seu nome?” (G2, G3, G7)*

*Resp: “Como conseguiam meter a pedra dentro do pedaço de pau?” (G6)*

*Resp: “Como o construíam? Como é que eles o faziam?” (G4 e G10)*

*Resp: “ Porque é feito de pedra? / Porque era feito naqueles materiais? / Por que é que eles utilizavam a madeira e a pedra em vez de outros materiais?” (G3, G10, G6)*

*Resp: “Para que servia? Para que o utilizaram? Qual foi a sua finalidade?” (todos os grupos colocaram esta questão, exceptuando o G5)*

*Resp: “ Onde foi encontrado e feito?” (G8)*

**Empatia histórica emergente: exemplos de respostas.** Neste nível, as questões ultrapassam a vida material, indiciando alguma curiosidade sobre as pessoas que construíram e usaram aqueles instrumentos:

*Resp: “Quem o usou?” (G2, G3)*

*Resp: “Quem o construiu? / Quem o terá construído?” (G4, G8)*

*Resp: “Quais foram as pessoas que o utilizaram?” (G9)*

O gráfico 11 mostra a distribuição de frequência dos níveis de respostas dos alunos, nesta dimensão, em relação à questão “Escolham um instrumento - Que perguntas gostariam de colocar sobre ele?”

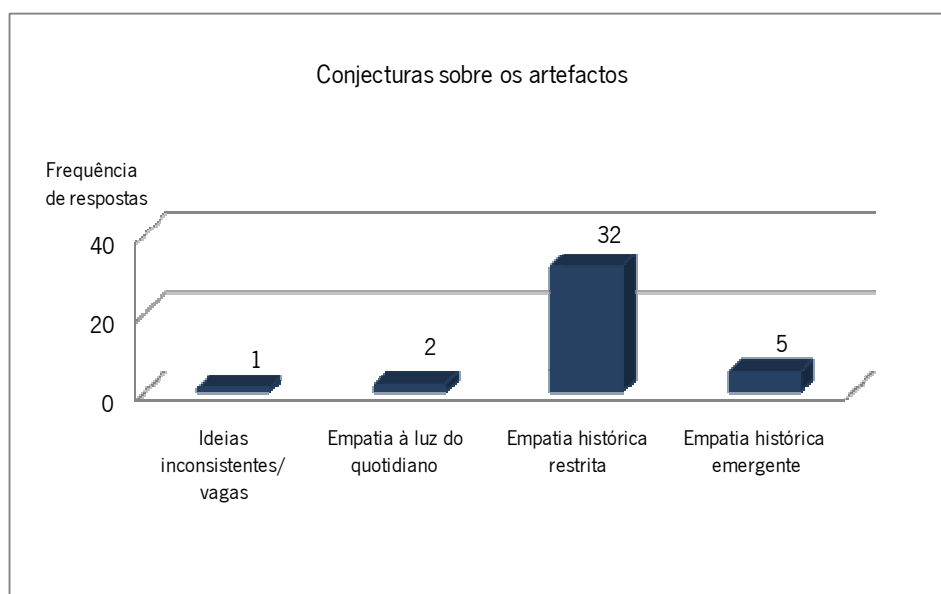


Gráfico 11 - Conjecturas sobre os artefactos (tarefa 3)

Como podemos observar no gráfico 11, duas questões foram elaboradas com base nas experiências e conhecimentos do presente (nível 2 – Empatia à luz do quotidiano), fazendo os alunos comparações entre o passado e o presente, interrogando-se sobre como os homens daquele tempo conseguiam realizar determinadas tarefas se não tinham acesso a materiais que hoje possuímos, como a cola, ou sobre se utilizavam aquele instrumento na caça ou na sua vida normal; esta última ideia indicia uma certa ambiguidade, isto é, o que será que os alunos entendem por uma vida normal, mas parece-nos que estarão a transportar experiências presentes para questionar o passado. Mas as conjecturas centraram-se sobretudo em questões concretas sobre os artefactos (32 questões colocadas por grupos de alunos): identificação, técnicas de construção, matéria-prima, função e localização arqueológica dos artefactos, situando-se a um nível de empatia histórica restrita (nível 3); apenas cinco questões elaboradas por alguns grupos foram um pouco mais longe (nível 4 - empatia histórica emergente), fazendo conjecturas em que os alunos se questionam sobre os homens que construíram aqueles artefactos, revelando alguma curiosidade em relação às pessoas que os produziram e usaram.

Como vimos, dentro desta tarefa 3, em termos substantivos, pedia-se aos alunos que escolhessem um artefacto e colocassem perguntas sobre o mesmo, pelo que o quadro 8 indica-nos as escolhas dos vários grupos.

Quadro 8 – Artefactos escolhidos pelos grupos na tarefa 3

Artefactos escolhidos	Nº Grupos
Machado encabado - réplica	2 (G4, G8)
Foice encabada - réplica	2 (G5, G10)
Lâmina - réplica	2 (G2, G7)
Moinho manual - original	1 (G3)
Goiva encabada - réplica	1 (G6)
Biface - réplica	1 (G9)
Faca encabada – réplica	1(G1)

Como podemos observar no quadro 8, os grupos escolheram objectos variados mas, sobretudo, réplicas do Neolítico. Apenas um grupo escolheu um artefacto do Paleolítico (biface – réplica) e um grupo escolheu um objecto original (o moinho manual).

Estas opções suscitaram a curiosidade de saber que motivações estariam por detrás da escolha de determinados artefactos. Será que escolheram os instrumentos mais familiares, mais próximos ou que já tinham visto no manual de História? Quer da foice quer do machado existem imagens no manual dos alunos. Por isso, a investigadora questionou os 8 grupos, aos quais fez uma pequena entrevista sobretudo para clarificar algumas ideias sugeridas pelas respostas dos alunos às tarefas escritas, sobre a escolha de determinado objecto.

Podemos observar as respostas no gráfico 12.

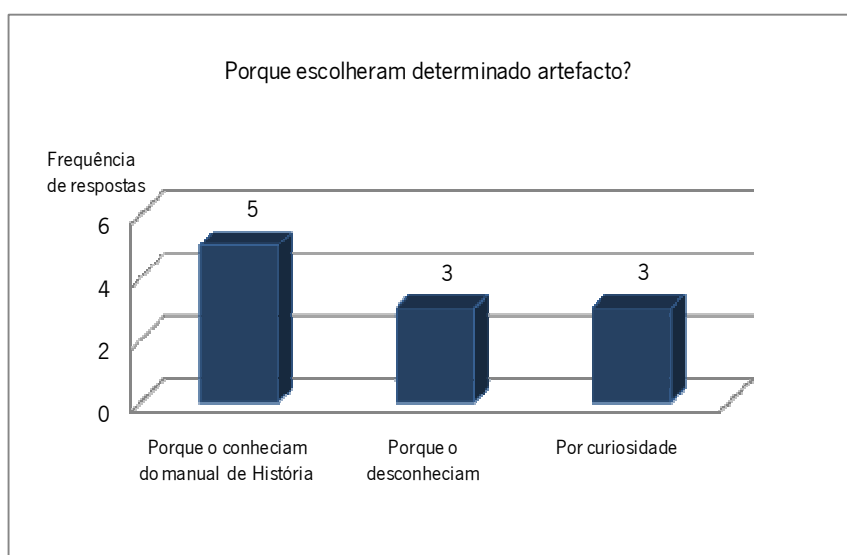


Gráfico 12 - Motivos da escolha dos artefactos (tarefa 3).

Como se observa no gráfico 12, quando foi perguntado, nas curtas entrevistas, porque escolheram determinado artefacto, cinco grupos de alunos responderam “porque já os conheciam do manual de História”; três grupos, pelo contrário, responderam “porque os desconheciam”; três grupos responderam “por curiosidade por um objecto estranho, engraçado”.

### 3. Modelo explicativo final

Congregando as ideias dos alunos nas dimensões “Sentidos do passado”, “Conjecturas sobre os artefactos” e “Função do Museu”, poder-se-á tentar uma visão global dos padrões explicativos observados, integrada num modelo de progressão conceptual das ideias dos alunos sobre explicação histórica., como se apresenta no quadro 9.

Quadro 9 - Modelo de Progressão das ideias dos alunos sobre explicação histórica

Nível	Categoria	Descrição
Nível 1	Tarefa explicativa não alcançada	Os alunos não apresentam uma explicação plausível e consistente.
Nível 2	Ideias inconsistentes/vagas	Ideias desprovidas de sentido e que, ou não respondem ou se distanciam da questão colocada.
Nível 3	Explicação à luz do quotidiano	Os alunos explicam o passado tendo por base os seus conhecimentos e experiências da vida quotidiana (presentismo) ou consideram-no deficitário quando comparado com o presente (passado deficitário).
Nível 4	Explicação histórica restrita	A explicação histórica é adequada ou plausível mas ainda pouco elaborada (simplificada). As produções explicativas quase não apresentam contextualização histórica.
Nível 5	Explicação histórica válida	Pequenas produções ou relatos explicativos com alguma elaboração, relativa validade factual e contextualização.

Realça-se que, nesta visão de conjunto, consideraram-se os níveis de empatia como elementos explicativos, no sentido da explicação intencional, tal como é discutido em Epistemologia da História. Refira-se também que cada um dos níveis de progressão nem sempre é observado em todas as dimensões consideradas, dimensões estas correspondentes a diferentes tarefas/questões.

Apresenta-se, de seguida, o quadro 10, que relaciona os níveis de progressão com as dimensões conceptuais consideradas e os grupos de alunos que nelas se situam:

Quadro 10 – Progressão de ideias sobre explicação histórica e dimensões conceptuais por grupos

Níveis de progressão	Dimensões conceptuais	Grupos de alunos
1. Tarefa explicativa não alcançada	Função do Museu	G6, G7, G8
2. Ideias inconsistentes/vagas	Conjecturas sobre o passado	G9
3. Explicação à luz do quotidiano	Função do Museu	G5
	Sentidos do Passado	G4, G5, G9
	Conjecturas sobre os artefactos	G5, G9
4. Explicação histórica restrita	Função do Museu	G1, G2, G3, G4, G5, G9, G10
	Conjecturas sobre o passado	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G10
	Sentidos do passado	G1, G2, G3, G6, G7, G8, G9, G10
5. Explicação histórica válida	Sentidos do passado	G4, G5, G8, G10

Como podemos observar no quadro 10, apenas três grupos de alunos, e apenas na dimensão “Função do Museu”, não apresentaram uma explicação plausível (nível 1 - Tarefa explicativa não alcançada) para a questão colocada. Um grupo na dimensão “Função do Museu”; dois grupos, na dimensão “Conjecturas sobre o passado” e três grupos, na dimensão “Sentidos do Passado”, produziram explicações à luz do quotidiano. Mas todos os grupos apresentaram, numa ou outra dimensão, explicações históricas ainda que restritas (nível 4 - Explicação histórica restrita). Verificamos, ainda, que quatro grupos, na dimensão “Sentidos do

passado”, mostraram explicações históricas com alguma elaboração e com relativa validade factual (nível 5 - Explicação histórica válida).

No quadro 11, congregam-se os níveis de progressão em que cada grupo de alunos foi integrado em cada dimensão conceptual.

Quadro 11 – Níveis de progressão das ideias sobre explicação histórica em três dimensões conceptuais

<b>Grupos/ Dimensões</b>	<b>Função do Museu (Tarefa 1)</b>	<b>Conjecturas sobre os artefactos (Tarefa 3)</b>	<b>Sentidos do Passado Tarefa 2 – Q d), e)</b>
G1	Explicação histórica ↔ restrita	Empatia histórica restrita ↔	Explicação histórica res- trita
G2	Explicação histórica ↔ restrita	Empatia histórica restrita / ↔ empatia histórica emer- gente	Explicação histórica res- trita
G3	Explicação histórica ↔ restrita	Empatia histórica restrita ↔ /empatia histórica emer- gente	Explicação histórica res- trita
G4	Explicação histórica ↔ restrita	Empatia histórica restrita/ → empatia histórica emer- gente	Explicação à luz do quotidiano/explicação histórica válida
G5	Explicação patrimonial → emergente	Empatia histórica restrita/ → empatia à luz do quoti- diano	Explicação à luz do quo- tidiano/explicação histó- rica válida
G6	Tarefa explicativa não → alcançada	Empatia histórica restrita ↔	Explicação histórica res- trita
G7	Tarefa explicativa não → alcançada	Empatia histórica restrita ↔	Explicação histórica res- trita
G8	Tarefa explicativa não → alcançada	Empatia histórica restrita/ → empatia histórica emer- gente	Explicação histórica res- trita/ Explicação histórica válida

<b>Grupos/ Dimensões</b>	<b>Função do Museu (Tarefa 1)</b>	<b>Conjecturas sobre os artefactos (Tarefa 3)</b>	<b>Sentidos do Passado Tarefa 2 – Q d), e)</b>
G9	Explicação histórica ↔ restrita	Ideia inconsistente/vaga/ ↔ empatia à luz do quoti- diano/empatia histórica restrita/empatia histórica emergente	Explicação à luz do quo- tidiano/ explicação histó- rica restrita
G10	Explicação histórica ↔ restrita	Empatia histórica restrita →	Explicação histórica res- trita/ explicação histórica válida

O quadro 11 vem confirmar o constatado no quadro 10, isto é, considerando os níveis em que as respostas de cada grupo foram integradas nas três dimensões consideradas, há uma oscilação dos grupos entre os cinco níveis de progressão. No entanto, podemos considerar que todos os grupos se situam, sobretudo, num nível de explicação histórica restrita. Como podemos observar nenhum grupo regrediu, de umas dimensões para as outras, verificando-se, sim, que alguns grupos mantêm-se no mesmo nível enquanto outros avançam para níveis mais elaborados.

Os grupos 1, 2, 3 mantiveram o mesmo nível nas três dimensões consideradas (nível 4 - explicação histórica restrita); os grupos 4 e 5 oscilaram entre a explicação à luz do quotidiano, a explicação histórica restrita, tendo produzido uma explicação histórica válida na dimensão “Sentidos do Passado”; os grupos 6 e 7 passaram de uma tarefa explicativa não alcançada, na dimensão “Função do Museu”, para o nível de explicação histórica restrita, nas outras dimensões; o grupo 8 passou de uma tarefa explicativa não alcançada para a explicação histórica restrita, mostrando, na dimensão “Sentidos do Passado”, uma explicação histórica válida; o grupo 9 oscilou entre o nível de ideias inconsistentes/vagas, a explicação à luz do quotidiano e a explicação histórica restrita; o grupo 10 manteve-se num nível de explicação histórica restrita, mas apresentou uma explicação histórica válida na dimensão “Sentidos do Passado”.

## **CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS**

Este capítulo apresenta, após uma breve síntese do estudo, uma reflexão sobre os resultados obtidos e que nos poderão dar resposta a cada uma das questões de investigação, estabelecendo convergências/divergências entre as ideias que foram sugeridas pelos alunos deste estudo e as ideias que emergiram de estudos desenvolvidos por vários investigadores. Sugere, depois, algumas implicações para a educação histórica e museológica e, finalmente, apresenta sugestões de futuras investigações. Divide-se, então, em três secções: 1. Conclusões; 2. Implicações para a educação histórica e museológica; 3. Sugestões de futuras investigações.

### **1. Conclusões**

Em primeiro lugar, refira-se que as considerações e conclusões finais deste estudo não podem ser generalizadas, dada a natureza da metodologia adoptada e a sua amostra reduzida. Tendo em conta que se trata de um estudo essencialmente de natureza qualitativa, não temos a pretensão de estabelecer generalizações, mas apenas fornecer pistas com base numa análise de carácter intensivo dos dados recolhidos.

Relembra-se que o objectivo deste estudo era indagar sobre como lidam os alunos do 7º ano com a explicação histórica de um período tão remoto como a Pré-História, através da interpretação de artefactos museológicos. Para responder a este problema de investigação definiram-se quatro questões de investigação:

- Que ideias tácitas manifestam os alunos em relação à função do Museu?
- Que inferências realizam os alunos sobre artefactos pré-históricos?
- Qual a estrutura explicativa subjacente às explicações elaboradas pelos alunos do 7º ano perante artefactos pré-históricos?
- Que conjecturas apresentam os alunos sobre os artefactos observados?

Definiu-se uma amostra que foi constituída por alunos do 7º ano de escolaridade, na faixa etária dos 11 aos 14 anos, de uma escola do norte de Portugal - Barcelos, no ano lectivo de 2008/2009.

A recolha de dados foi realizada em três fases (estudo exploratório, estudo piloto e estudo final, trabalhando-se em cada fase com um grupo-turma do 7º ano, num total de 69 alunos),



através de um questionário, constituído por três tarefas escritas, complementado por curtas entrevistas. Os alunos responderam ao questionário em pares e, como material histórico de apoio, dispuseram de dois conjuntos de artefactos pré-históricos (Paleolítico/Mesolítico e Neolítico), integrando originais e réplicas, que puderam observar e manipular.

Da análise dos dados resultaram quatro dimensões conceptuais (1. Função do Museu; 2. Inferências sobre o passado; 3. Sentidos do passado e 4. Conjecturas sobre os artefactos), cada uma correspondendo a determinada tarefa escrita e questões que a integravam. Para a análise das ideias referentes a cada dimensão, definiu-se uma categorização dos dados em níveis de sofisticação. Das várias categorizações emergiu um modelo explicativo final em cinco níveis de progressão.

A análise das ideias correspondente a cada dimensão conceptual permitiu-nos encontrar algumas ideias que poderão responder a cada uma das questões de investigação deste estudo.

**1ª Questão de investigação: “Que ideias tácitas manifestam os alunos em relação à função do Museu?”** A análise das ideias correspondente à dimensão “Função do Museu” permitiu-nos responder à 1ª questão de investigação.

Nesta dimensão, e após a análise das respostas dos alunos à tarefa escrita 1 - a) *“Porque será que no Museu não utilizaram a pedra na construção das réplicas?”*, foram definidos os seguintes níveis de progressão: *1. Tarefa explicativa não alcançada; 2. Explicação patrimonial à luz do presente; 3. Explicação histórica restrita.*

Após a análise daqueles níveis de progressão definidos, constatámos que três grupos não apresentaram uma explicação plausível à questão colocada, situando-se no nível menos elaborado (1 - Tarefa explicativa não alcançada), mas os restantes sete grupos de alunos apresentaram uma explicação sobre a construção de réplicas no museu, seis dos quais desenvolveram explicações históricas simples mas adequadas, situando-se no nível mais elaborado considerado (nível 3 – explicação histórica restrita).

Respondendo à questão de investigação, concluímos que os alunos apresentaram como principal ideia tácita acerca da “função do museu” que construir objectos de pedra semelhantes aos originais é muito difícil, e daí os museus optarem por materiais mais frágeis para a construção das réplicas. Alguns alunos apresentaram ideias alternativas à luz do presente, tendo

a percepção de que os museus possuem objectos valiosos do passado que podem ser destruídos ou roubados; outros ainda revelaram alguma confusão de significados de uma fonte primária original e da sua réplica aproximada, o que terá contribuído para que algumas respostas a questões que se seguiram revelassem por parte de alguns alunos dificuldades na interpretação histórica com réplicas aproximadas das originais.

Parece-nos que estas ideias tácitas foram apreendidas em meio escolar, mais concretamente nas aulas de História, algumas das quais revelam uma falta de problematização da evidência histórica material.

**2ª Questão de investigação: “Que inferências realizam os alunos sobre artefactos pré-históricos?”** A análise das ideias correspondente à dimensão “Inferências sobre o passado” permitiu-nos responder à 2ª questão de investigação.

Nesta dimensão, e após a análise das respostas dos alunos à tarefa escrita 2 - a) “*Qual dos conjuntos de instrumentos consideram ser o mais antigo? Justifiquem a vossa resposta*”; b) “*Conseguem observar alguma evolução na construção dos instrumentos de um conjunto para outro? Justifiquem a vossa resposta*”; c) “*Como eram construídos os instrumentos do conjunto A e os do conjunto B?*”), foram definidos os seguintes níveis de progressão: 1. *Ideias inconsistentes/Vagas*; 2. *Ideia alternativa de “Antiguidade”*; 3. *Inferências restritas*; 4. *Inferências válidas*.

Após a análise daqueles níveis de progressão definidos, constatámos que no conjunto das respostas às três questões, as ideias dos alunos se situaram, na sua grande maioria, no nível mais elaborado (nível 4 - Inferências válidas). Deste modo, os alunos fizeram inferências válidas ainda que simples, sobre os artefactos pré-históricos e que se centraram nas técnicas e materiais usados na sua construção, estando de acordo com as questões colocadas. Alguns grupos apresentaram dificuldades em utilizar os artefactos como evidência, em conjugar a sua observação e análise com os seus conhecimentos prévios. Estes grupos, cujas ideias se situaram no nível 3 (Inferências restritas), focaram-se apenas na observação (superficial) dos artefactos, sem os colocar num contexto concreto, não relacionando os conhecimentos adquiridos nas aulas de História com os instrumentos expostos, o que os levou a algumas generalizações nem sempre válidas e a respostas pouco objectivas.

Parece-nos que os alunos operaram com conhecimentos prévios, sobretudo adquiridos nas aulas de História, mas revelaram dificuldades em descrever as técnicas de construção e materiais utilizados, fazendo-o de uma forma simplificada. De qualquer forma, em termos gerais, os alunos fizeram as suas inferências a partir dos artefactos, sobre o período pré-histórico, identificando o conjunto de instrumentos mais antigo, detectando uma evolução de um conjunto para outro e descrevendo técnicas de construção dos artefactos, ainda que de uma forma simplificada.

**3ª Questão de investigação: “Qual a estrutura explicativa subjacente às explicações elaboradas pelos alunos do 7º ano perante artefactos pré-históricos?”**

A análise das ideias correspondente à dimensão “Sentidos do Passado” foi a que mais elementos nos forneceu para podermos responder à 3ª questão de investigação. Mas importante foi também o cruzamento desta dimensão com as dimensões “Função do museu” e “Conjecturas sobre os artefactos”, o que nos permitiu tentar uma visão global dos padrões explicativos observados.

Na dimensão “Sentidos do Passado”, e após a análise das respostas dos alunos à tarefa escrita 2 - d) *“Por que é que estas comunidades utilizavam sobretudo a pedra na construção dos seus instrumentos?”* e tarefa 2 - e) *“Com base na observação dos instrumentos do conjunto A e do conjunto B, expliquem como viviam as comunidades que os usaram”*, foram definidos os seguintes níveis de progressão: 1. *Explicação à luz do quotidiano*; 2. *Explicação histórica restrita*; 3. *Explicação histórica válida*.

Após a análise daqueles níveis de progressão definidos, constatámos que, no conjunto das respostas às duas questões, as ideias dos alunos se situaram, na sua grande maioria, no nível de explicação histórica restrita, alcançando 4 grupos uma explicação histórica válida.

Observámos uma oscilação de progressão nas respostas dadas por cada um dos pares nas duas questões, constatando-se que em nenhum grupo de alunos se verificou um retrocesso e que, em vários casos, houve uma progressão de um nível ou dois, de uma questão para outra. Podemos lançar como hipóteses para estas oscilações talvez o facto da tarefa 2 - e) apresentar mais potencialidades do que a tarefa 2 - d) -, de aquela ter sido mais desafiante para os alunos, ou destes terem trabalhado mais nas aulas de História a vida das comunidades, o que lhes permitiu dar explicações um pouco mais elaboradas do que na tarefa 2 - d). Esta situação alerta-

nos para a validade dos itens ou das questões que colocamos aos alunos, para o cuidado a ter na sua elaboração, dado que umas perguntas poderão ser mais reveladoras do pensamento dos alunos do que outras. De qualquer forma, mesmo na tarefa 2 - e), muitos alunos apresentaram uma relativa imaginação histórica e pouca associação dos conhecimentos adquiridos nas aulas com aqueles artefactos e a vida das comunidades.

Congregando as ideias dos alunos nas dimensões “Sentidos do passado”, “Conjecturas sobre os artefactos” e “Função do Museu”, tentou-se uma visão global dos padrões explicativos observados, em cinco níveis de progressão: *1. Tarefa explicativa não alcançada; 2. Ideias inconsistentes/vagas; 3. Explicação à luz do quotidiano; 4. Explicação histórica restrita; 5. Explicação histórica válida.*

Podemos, então, concluir que a estrutura explicativa subjacente às ideias dos alunos revelou uma distribuição em diferentes níveis de progressão, o que é convergente com os estudos de Dickinson e Lee (1981,1984), Shemilt (1984), Ashby e Lee (1987), Lee (2003), Barca (2000), Cooper (1992, 2004), Dias (2005), Ribeiro (2002), entre outros investigadores, que identificam níveis de progressão das ideias dos alunos, desde níveis mais simples a níveis mais sofisticados.

Apesar da oscilação dos grupos entre os cinco níveis de progressão considerados, observou-se que a maioria das respostas se situou num nível explicativo ainda que restrito. Nenhum grupo regrediu, nos níveis de progressão, de umas dimensões para as outras, verificando-se, sim, que enquanto alguns grupos se mantiveram no mesmo nível, outros avançaram para níveis mais elaborados (o que pode dever-se, também, à progressiva familiaridade com as tarefas em execução).

Constatámos, pois, que três grupos de alunos, e apenas na dimensão “Função do Museu”, não apresentaram uma explicação plausível (nível 1 - Tarefa explicativa não alcançada) para a questão colocada. Seis grupos, nas dimensões “Função do Museu”, “Conjecturas sobre os artefactos” e “Sentidos do Passado”, apresentaram algumas explicações à luz do quotidiano. Mas todos os grupos apresentaram, numa ou outra dimensão, explicações históricas ainda que restritas (nível 4 - Explicação histórica restrita). Quatro grupos, na dimensão “Sentidos do Passado”, apresentaram explicações históricas com alguma elaboração e com relativa validade factual (nível 5 - Explicação histórica válida).

Como já referimos, na passagem de uma dimensão para outra, alguns grupos passaram de níveis explicativos menos elaborados para os níveis mais sofisticados. O Grupo Valladolid (1994) considera, num dos seus estudos, a propósito de não terem encontrado um modelo explicativo único e homogêneo nas respostas dos alunos, que cada esquema explicativo menos ou mais sofisticado, utilizado pelos alunos, depende do fenómeno a explicar, dos conhecimentos de que dispõem e do tipo de educação formal recebida, considerando-se importante o papel do professor no desenvolvimento de esquemas explicativos superficiais ou simplificados, dos manuais e materiais utilizados nas aulas que transmitem concepções dominantes na sociedade e na historiografia. Pensamos poder utilizar também estes argumentos para tentar explicar as oscilações de certos grupos de umas tarefas escritas para outras. Note-se, por exemplo, que alguns grupos que não conseguiram apresentar uma explicação plausível ou que apresentaram uma explicação alternativa para a questão colocada na tarefa 1 - “Porque será que no Museu não utilizaram a pedra na construção das réplicas?”) -, correspondente à dimensão “Função do Museu”, situaram-se no nível mais sofisticado quando responderam à questão e) da tarefa 2 - “Com base na observação dos instrumentos do conjunto A e do conjunto B, expliquem como viviam as comunidades que os usaram”-, correspondente à dimensão “Sentidos do Passado”. Isto talvez signifique que estes alunos dispunham de mais conhecimentos para responder à questão e), apreendidos nas aulas de História, através do professor e do manual. A vida das comunidades pré-históricas é abordada no manual de História, apresentando-se uma história “feita” sobre como seria a vida dessas pessoas, mas não existe nenhuma referência aos museus onde podemos encontrar os artefactos, originais ou réplicas, que são apresentados nos manuais. Por outro lado, questionamo-nos sobre se será por acaso que as respostas dos alunos à questão e) se focalizaram nas actividades económicas desenvolvidas por estas comunidades; não será onde professor e manual se centram quando abordam estas sociedades?

De qualquer forma, tal como Dias (2005) constatou no seu estudo sobre explicação histórica, com as devidas diferenças, consideramos que na presente investigação, apesar das fragilidades na produção de inferências explicativas, a grande maioria dos alunos construiu explicações, menos ou mais elaboradas, sobre os artefactos expostos e as comunidades que os construíram. Mas também no estudo de Dias, e referindo-nos apenas aos alunos do 7º ano com os quais trabalhou (a autora também trabalhou com 9º anos), verificamos que mais de metade

das respostas dos inquiridos situaram-se num nível de explicação restrito e simplista (nível 2 – explicação restrita), tendo poucas respostas se situado nos níveis mais elaborados considerados (nível 3 – relato explicativo e nível 4 – narrativa explicativa).

Ainda que não de forma alargada, de referir que nas três dimensões conceptuais que se cruzaram - *Função do Museu, Conjecturas sobre os artefactos e Sentidos do Passado* - reconhecemos em algumas respostas o recurso ao presente para explicar o passado. Estas respostas levaram à inclusão na categorização criada para cada dimensão, de um nível (explicação patrimonial à luz do presente, explicação à luz do quotidiano, empatia à luz do quotidiano) que integrou as respostas que indiciavam que os alunos entendiam o passado tendo por base os seus conhecimentos e experiências de vida quotidiana (presentismo), ou consideravam-no deficitário quando comparado com o presente (passado deficitário), como, aliás, já se tinha verificado em estudos como os de Shemilt (1984), Ashby e Lee (1987), Lee (2003), sobre empatia e compreensão histórica, entre outros. No estudo de Ribeiro (2002), que utilizou a categorização de Ashby e Lee (1987), uma parte considerável das respostas dos alunos inquiridos situaram-se no nível que designou de “empatia do quotidiano aplicada à História”, mas não podemos esquecer que esse investigador trabalhou com alunos mais novos (5º ano de escolaridade).

Lee (2003) alerta para o facto da utilização do presente como ponto de partida para o que é «normal» e a ideia de «progresso» (progresso tecnológico), que tornam o passado deficitário, poderem dificultar a abordagem das crianças à compreensão das pessoas do passado. Os professores de História deverão, pois, estar atentos a esta situação na abordagem das várias temáticas.

**4ª Questão de investigação: “Que conjecturas apresentam os alunos sobre os artefactos observados?”** A análise das ideias correspondente à dimensão “Conjecturas sobre os artefactos” permitiu-nos responder à 4ª questão de investigação.

Nesta dimensão, e após a análise das respostas dos alunos à tarefa escrita 3 - a) “*Que perguntas gostariam de colocar sobre ele*”, foram definidos os seguintes níveis de progressão: 1. *Ideias inconsistentes/vagas*; 2. *Empatia à luz do quotidiano*; 3. *Empatia histórica restrita*; 4. *Empatia histórica emergente*.

Após a análise daqueles níveis de progressão definidos, constatámos que as conjecturas centraram-se em questões concretas sobre os artefactos: identificação, técnicas de construção, matéria-prima, função e localização arqueológica, situando-se, na sua grande maioria, a um nível de empatia histórica restrita (nível 3); cinco grupos de alunos foram um pouco mais longe, elaborando algumas conjecturas que se situaram no nível mais sofisticado considerado, a empatia histórica emergente (nível 4), questionando-se sobre os homens que construíram aqueles artefactos, revelando alguma curiosidade em relação às pessoas que os produziram e usaram. Alguns alunos, ainda que em número muito reduzido, elaboraram conjecturas com base nas experiências e conhecimentos do presente (nível 2 – Empatia à luz do quotidiano), fazendo comparações entre o passado e o presente, interrogando-se sobre como os homens daquele tempo conseguiram realizar determinadas tarefas se não tinham acesso a materiais que hoje possuímos.

Verificamos que, em vários grupos, os alunos revelaram dificuldades em questionar as fontes a níveis elaborados, demonstrando pouca imaginação histórica e andando à volta do mesmo tipo de ideias, centrando-se na vida material (actividades, funções dos instrumentos) mas sem a relacionar com as outras vertentes da vida humana (social, religiosa, cultural). Ribeiro (2002, 2004) constatou também, numa das dimensões conceptuais que considerou no seu estudo, “conjecturas sobre os objectos”, que os alunos nas suas respostas se focalizaram em aspectos concretos relacionados com a matéria-prima, manufatura, funcionalidade e localização arqueológica dos objectos, notando-se uma certa homogeneidade de respostas em termos substantivos.

Alguns grupos revelaram, portanto, dificuldades em estabelecer, através das fontes expostas, uma relação empática com as pessoas que os construíram e usaram. Aliás, esta constatação surge também na dimensão “Sentidos do Passado”, quando questionámos os alunos sobre a vida das comunidades, parecendo-nos que os alunos usaram também uma imaginação e empatia histórica restritas quanto às pessoas que construíram os artefactos expostos, sobre o que pensavam ou sentiam, os seus objectivos, crenças, usando as palavras de Lee (2003).

Parece-nos que, em termos globais, podemos concluir que, apesar de os alunos

participantes nesta experiência serem bastante novos, com uma idade média de 12 anos; do seu aproveitamento como grupo-turma ser bastante satisfatório no ano lectivo anterior (6º ano), mas, em termos individuais, integrar vários alunos que evidenciaram dificuldades ao longo do seu percurso escolar; da sua proveniência ser de um meio rural/misto; dos seus pais apresentarem um baixo nível de escolarização; do facto de ter sido uma experiência nova para eles, e de lhes ter sido solicitado que trabalhassem com artefactos de um período complexo e tão afastado das suas vivências, factores que podemos considerar desfavoráveis, estes alunos invocaram ideias prévias, apreendidas sobretudo das aulas de História mas também das suas experiências do quotidiano, e usaram os objectos expostos para fazer inferências, produzir explicações e conjecturas, ainda que revelando fragilidades nos seus modelos inferenciais e explicativos.

A propósito da qualidade de inferências de nível explicativo, no campo da explicação intencional/compreensão empática, um dos enfoques desta investigação, reforçamos que este estudo sugere uma variância de níveis conceptuais e que, apesar das fragilidades na produção de inferências explicativas, a grande maioria dos alunos construiu explicações, menos ou mais elaboradas, sobre os artefactos pré-históricos expostos e as comunidades que os construíram.

## **2. Implicações para a educação histórica e museológica**

Tal como muitas outras investigações já realizadas na linha da educação histórica, o presente estudo pretende incentivar os professores de História à reflexão e à mudança de algumas das suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Como constatamos nesta investigação, os alunos participantes apresentaram inferências, conjecturas, explicações sobre os artefactos, ainda que revelando fragilidades nos seus modelos inferenciais e explicativos. Pensamos que estas fragilidades poderão ser colmatadas com a implementação sistemática de abordagens construtivistas nas aulas de História, afastando-se o professor de práticas em que o aluno é um agente passivo, colocando-o como construtor do seu próprio conhecimento; de metodologias baseadas na reflexão sobre conceitos de segunda ordem em História, no sentido de se promover a construção de um pensamento histórico mais elaborado. Estes princípios estão, aliás, consagrados no documento sobre as competências



específicas da História apresentado pelo Ministério de Educação (DEB, 2001) e preconizados por vários investigadores em educação histórica.

Relativamente ao enfoque deste estudo no trabalho com a explicação histórica, como constatámos, a maioria das respostas situaram-se em níveis explicativos, o que sugere que os alunos conseguem construir as suas explicações acerca do passado, no caso da presente investigação, através da análise de artefactos, ainda que em diferentes níveis de conceptualização, o que converge com os resultados do estudo de Dias (2005), que também trabalhou com alunos do 3º ciclo, (7º e 9º anos) e de Barca (2000) que trabalhou com alunos entre os 12 e os 19 anos.

Deste modo, quanto à utilização do conceito de explicação na aula de História, refira-se que, ao nos centrarmos na qualidade de inferências de nível explicativo realizadas por alunos do 7º ano de escolaridade, possibilitámos que estes exercitassem o seu pensamento no campo da explicação intencional/compreensão empática. Esta preocupação poderá ter dado azo à colocação de algumas questões desafiantes para o pensamento histórico dos alunos. Pelo que, tal como Barca (2000) e Dias (2005), consideramos que se deve encorajar os alunos, desde cedo, a produzirem as suas próprias explicações, de modo a permitir a sua progressão nos níveis de sofisticação e desenvolver com sucesso os núcleos de competências históricas, construindo uma compreensão histórica mais aberta a múltiplas perspectivas e ultrapassando a concepção de uma História feita e de via única. É, pois, importante que os professores de História trabalhem com os seus alunos fontes diversificadas, fomentando a construção pessoal de explicações históricas e o debate sobre elas, afastando-se da via de pergunta - resposta fixa acerca da explicação fornecida muitas vezes pelo manual adoptado.

Acrescente-se que quando nos referimos ao trabalho com a explicação histórica desde cedo, isto significa desde o 1º ciclo. Relembre-se os estudos de Cooper (1992, 2004) em que a investigadora trabalhou com crianças de 8 e 9 anos, considerando que aquelas já eram capazes de argumentar de forma explicativa, em diferentes níveis conceptuais.

Como referimos, dado que os resultados sugerem que os alunos se situam em diferentes níveis de conceptualização e raciocínio, é necessário, como refere Barca (2000), que os professores tenham em conta esses diferentes níveis quando abordarem a explicação histórica, começando por diagnosticar como os alunos resolvem questões do tipo porquê e, a partir daí,

propor-lhes a execução de tarefas de “explicação”, de modo a que seja possível promover a progressão dos alunos de níveis de explicação menos sofisticados para níveis mais sofisticados.

Consideramos, pois, ser importante que os professores de História comecem sempre por invocar as ideias tácitas dos alunos, estejam a trabalhar com o objectivo de atender à explicação histórica ou a conceitos de segunda ordem ou apenas aos substantivos, de modo a inteirar-se dos conhecimentos que possuem sobre determinado tema e da sua proveniência (das suas vivências familiares e pessoais, das aulas de História, dos meios de comunicação), e dos seus níveis de conceptualização, de modo a que possam planificar e seleccionar os conteúdos, as tarefas e materiais mais adequados. Não é demais sugerir, como já o fizeram outras investigações, que não sendo esta tarefa fácil, deverão os professores trabalhar em equipa a nível do departamento e do grupo disciplinar, com o objectivo de uma reflexão conjunta e da elaboração de materiais que permitam aulas mais motivadoras e desafiantes.

De mencionar também a importância do trabalho de grupo em sala de aula. Como vimos, na presente investigação, os alunos participantes realizaram as tarefas escritas propostas em trabalho de pares. Pretendia-se, com esta estratégia, permitir a discussão de ideias entre cada par sobre os objectos expostos e as respostas às tarefas escritas, até porque o tema era complexo e os alunos não estavam habituados a trabalhar com artefactos, tanto mais de períodos pré-históricos. Na verdade, os alunos revelaram dificuldades em trabalhar em grupo, verificando-se pouco diálogo dentro de cada par. Pensamos que os momentos de trabalho de grupo são mais uma prática que deverá ser sistemática, criando uma outra dinâmica em sala de aula, mais activa, participativa, ao permitir a discussão e confronto de ideias entre pares, contribuindo assim, para o enriquecimento de todos.

Uma outra constatação que retiramos desta investigação, foi o facto de nas várias tarefas escritas, os alunos revelarem uma imaginação e empatia histórica restritas com os agentes que utilizaram os artefactos expostos. Sugere-se, como já outros investigadores o fizeram, e que trabalhem mais directamente com estes dois conceitos, que se realizem actividades/tarefas em sala de aula que apelem à imaginação e empatia históricas e não a uma história já feita fornecida pelo manual. Como refere Lee (2003), a propósito da empatia histórica: “*Rejeitar meramente em relação ao passado um curso alternativo de acções permite apenas aos alunos ver o curso das acções como a coisa óbvia a fazer, tornando não inteligível o que foi feito*”(p.35).

Para trabalhar o conceito de explicação histórica, utilizámos artefactos museológicos. Como observámos da análise das ideias correspondente à dimensão “Função do Museu”, alguns alunos revelaram uma certa confusão quanto ao significado das réplicas, o que nos leva a algumas reflexões sobre os problemas que poderão levantar para a interpretação histórica a utilização das réplicas em sala de aula ou em ambiente de museu.

Durbin, Morris e Wilkinson (1996) consideram que os objectos usados em sala de aula não necessitam de ser sempre originais e que, por vezes, as réplicas até poderão ser mais apropriadas. Contudo, antes de as utilizar, devemos reflectir acerca das vantagens e desvantagens de cada um deles, originais ou réplicas. Os originais fornecem-nos informações vitais sobre os artefactos e ajudam-nos a situá-los a nível temporal, e em alguns alunos provoca um grau de entusiasmo que uma réplica não consegue provocar. Mas as réplicas podem permitir aos alunos a manipulação, que na maioria dos casos não é permitida quando se trata de originais.

A nossa opção por artefactos originais e réplicas passou pela falta de objectos originais disponíveis no Museu D. Diogo de Sousa, com o qual trabalhámos, sobretudo do período do Neolítico. Conscientes de que iríamos utilizar simultaneamente objectos originais e réplicas aproximadas, preocupámo-nos, antes da resposta ao questionário, em conversar com os alunos, esclarecendo-os sobre quais eram as réplicas e os originais. Mas mesmo após esta conversa e a manipulação e observação dos objectos por parte dos alunos, levando-os a perceber a diferença entre os materiais de construção, alguns alunos continuaram a não perceber a diferença entre eles, não conseguindo entrar num “jogo de faz de conta”, no que diz respeito à réplicas. Este é, portanto, um aspecto a não descurar quando se trabalhar com réplicas em sala de aula ou em ambiente de museu. Os serviços educativos dos museus deverão também ter em conta aquele aspecto quando constroem réplicas de tamanho diferente do original ou, como era o caso das réplicas utilizadas neste estudo, quando utilizam materiais que não os originais. Aliás, algumas das réplicas utilizadas nesta investigação integravam uma Oficina da Pré-História criada no Museu D. Diogo de Sousa, visitada por grupos escolares.

De referir ainda que constatámos, pela análise das respostas dos alunos, que o facto de termos incluído mais originais e, sobretudo, de pedra, no conjunto de artefactos do Paleolítico/Mesolítico, e mais réplicas e encabadas no conjunto de artefactos do Neolítico, talvez

tenha influenciado as respostas de alguns alunos. Estes, ao responder apenas com base na observação dos artefactos, consideraram, por exemplo, que o encabamento dos instrumentos só se começou a fazer no Neolítico. Talvez devesse ter havido um maior equilíbrio entre os dois conjuntos de artefactos apresentados (Paleolítico/Mesolítico e Neolítico).

Estas considerações não significam, de modo algum, que não se recorra a réplicas que podem ser adquiridas em vários museus nacionais ou solicitar o seu empréstimo, tal como fizemos neste estudo. Aliás, refira-se que os alunos revelaram um grande interesse na observação e manipulação dos objectos. Apenas pretendemos alertar para os problemas conceptuais considerados, quando os professores pretenderem utilizá-las em sala de aula. Até porque nos parece, como já referimos, que a dificuldade na distinção entre objectos originais e réplicas passa, sobretudo, pelo trabalho pouco consistente em sala de aula com este tipo de fontes. Como foi dito no capítulo II (4. Procedimentos), durante a realização da experiência em sala de aula se, por um lado, os alunos revelaram um grande interesse e curiosidade perante os artefactos expostos, por outro, demonstraram não estar habituados a trabalhar com artefactos e pouca sensibilidade a manuseá-los. Por isto, foram compreensíveis as dificuldades sentidas pelos alunos em distinguir fontes primárias de réplicas aproximadas; em utilizar as evidências, conjugando-as com os seus conhecimentos, para responder ao questionário; em perceber como aqueles instrumentos nos podem ajudar a tentar reconstruir a vida das primeiras comunidades e em assimilar que alguns daqueles objectos tinham sido construídos e utilizados pelo Homem há milhares de anos atrás.

Como referenciámos, os alunos participantes neste estudo revelaram muito interesse e curiosidade perante os objectos expostos, sentindo necessidade de lhes tocar ou manipular. Tal como Ribeiro (2002), parece-nos que a utilização das fontes materiais em sala de aula, nomeadamente artefactos museológicos, desperta nos alunos curiosidade e motivação para a aprendizagem da História, permitindo aulas mais activas, criativas e participativas.

Por outro lado, observámos também que, embora os grupos tenham trabalhado com os objectos expostos, alguns alunos apresentaram dificuldades em utilizá-los como evidência histórica, como exigiam as tarefas escritas propostas, e em conjugar a sua observação e análise com os seus conhecimentos prévios. Estas dificuldades talvez se devam à falta de problematização da evidência histórica em sala de aula, reflexo da formação que os professores

de História têm em epistemologia da História. Torna-se fundamental que os professores utilizem as fontes não como meros objectos informativos ou ilustrativos mas sobretudo como evidência histórica.

Acrescente-se que o facto de se utilizar, em sala de aula, mais as fontes escritas e iconográficas apresentadas pelos manuais do que as fontes materiais (constatação já referida em vários estudos), poderá também explicar as dificuldades dos alunos inquiridos neste estudo em trabalhar com artefactos pré-históricos.

Muitos investigadores constataram nos seus estudos que os alunos revelam dificuldades em trabalhar com a evidência histórica. Barton (2008) constatou dessa dificuldade, considerando que os motivos prendem-se, nomeadamente, com a sua pouca experiência na utilização da evidência histórica e com o facto de aprenderem História segundo uma narrativa com uma única versão dos eventos. Dias (2005) constatou também dificuldades dos alunos ao lidar com as fontes, no caso do seu estudo, fontes escritas, interpretando também esta situação como um indício de alguma falta de experiência no trabalho com fontes.

Simão (2007, 2008) concluiu, da sua investigação, que a utilização das fontes em sala de aula se apresenta ainda muito limitada à sua dupla função de informação, ou estímulo para a aprendizagem. Referindo-se mais especificamente às fontes iconográficas, considera que estas não devem ser utilizadas apenas como ilustração do que o professor ou o manual expõem, mas também para, a partir delas, levantar questões que levem o aluno a confrontar-se com elementos para construir o seu pensamento histórico.

Silva (2007) considera também que é necessário que o professor inclua no trabalho em sala de aula fontes diversificadas e alternativas às que o manual apresenta, não se cingindo ao tipo de questões que se apresentam no manual que, frequentemente, potenciam a reprodução de saberes e ideias acabadas e não mecanismos de reflexão, discussão, investigação, problematização e confronto de opiniões.

Citando Lee (2003):

*“Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido, isto é, como algo que deve ser tratado não como mera informação mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar, é que a História se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto actividade com algumas hipóteses de sucesso.” (p. 25)*

Impõem-se, portanto, novos processos de aprendizagem, novas metodologias mais centradas no raciocínio histórico dos alunos, propondo-se um trabalho directo com as fontes, desde a pesquisa, à sua análise e elaboração de conclusões (Barca, 1995).

Mas, como nos alerta Ashby (2003), ensinar aos alunos um conceito de evidência e proporcionar-lhes experiências de análise de fontes não é tarefa fácil, apresentando-se como um trabalho desafiador. É necessário que os professores procurem que os alunos passem do tratamento das fontes como informação para um nível mais elevado que é tratá-las como evidência; que, no desenrolar do seu trabalho de interpretação de fontes, os alunos interroguem as fontes, as compreendam pelo que são e pelo que podem dizer-nos acerca do passado que não tinham intenção de revelar.

Deste modo, deve começar-se, desde muito cedo, a desenvolver nos alunos as competências de Tratamento de informação/utilização das fontes, trabalhando-se com eles as fontes primárias e secundárias em relação a uma dada situação histórica, sejam escritas, materiais, iconográficas, e em que os alunos tenham um papel cognitivo activo, devidamente orientados pelo professor. Como nos diz Hooper-Greenhill (1998), os professores devem levar progressivamente os alunos a reconhecer nas fontes históricas um instrumento precioso para obter respostas a questões sobre o passado, a fazer inferências a partir das fontes, a comparar a utilidade das diferentes fontes como ferramenta para uma investigação concreta, a explicar a natureza problemática da “prova” histórica e a reconhecer que os juízos baseados nas fontes históricas podem ser provisórios.

No caso concreto da utilização das fontes materiais em sala de aula, parece-nos poder considerar, tal como as investigações que referimos no enquadramento teórico, que os objectos revelam muitas potencialidades como fontes de trabalho nas aulas de História, quer o trabalho com objectos pessoais/familiares (Schmidt e Garcia, 2007) quer com objectos arqueológicos e/ou museológicos (Nakou, 1996, 2003; Levstik, Henderson e Schlard, 2005; Ribeiro, 2002).

Schmidt e Garcia (2007) constataram que o trabalho com os objectos pessoais/familiares mostram a importância da cultura familiar na criação de sentidos e significados para o conteúdo histórico escolar, sugerindo aos professores a inclusão de processos de intervenção que possibilitem relações com manifestações dessa cultura nas aulas de História; que alunos de 10

anos têm capacidade para elaborar inferências a partir dos objectos, e da importância do objecto na compreensão empática das relações presente e passado.

Ribeiro (2002) concluiu que a utilização de fontes arqueológicas na aula de História permite aos alunos acederem mais facilmente ao passado, devido ao contacto directo com as suas fontes, e que os objectos arqueológicos despertam nos alunos uma situação de interesse devido ao factor antiguidade.

Nakou (1996, 2003) que, no seu estudo, trabalhou com objectos mas em ambiente de museu, apresenta também algumas vantagens desse trabalho com os alunos, nomeadamente que os objectos não colocam problemas de linguagem verbal, ao contrário dos textos escritos, e não contam uma história fechada, estando abertos à interpretação das crianças. Mesmo que não possamos contar com as suas experiências prévias, outras competências podem ser desenvolvidas, tais como a imaginação e hipóteses em termos de incerteza histórica.

Aconselha-se, portanto, a utilização/exploração sistemática dos objectos/artefactos em sala de aula, sugerindo-se que se invista na sua aquisição ou se solicite o seu empréstimo aos Museus, como aliás, aconteceu no presente estudo. Neste sentido, seria benéfico que os professores mantivessem um contacto contínuo com os museus, nomeadamente com os locais, de modo a ser possível efectivar um trabalho consistente com os objectos em sala de aula e/ou em ambiente de museu.

No enquadramento teórico referimos vários estudos de educação museológica e de educação histórico-patrimonial que consideram que o museu poderá ter um papel muito importante no ensino e aprendizagem da História, nomeadamente no trabalho com os objectos, defendendo pois um caminho de permanente cooperação entre escola/museu. Mas para que esta relação se efective, considera Silva (2003) que é fundamental o papel do professor, na medida em que é ele que “faz a ponte” e ajuda a articular saberes, incentiva novas aprendizagens, preparando-as antecipadamente de modo a que os jovens as situem face à sua própria vivência e no contexto da sua actividade escolar. Além disso, acrescenta a autora, para que essa relação museu/escola evolua à medida dos desafios que se vão colocando, importa que professores e técnicos dos museus encetem um caminho de permanente aprendizagem, de formação contínua.

Aliás, os museus portugueses têm vindo a renovar e a dinamizar cada vez mais as suas

políticas educacionais, oferecendo um leque cada vez mais alargado e diversificado de serviços e de recursos educativos dirigidos ao público escolar, tais como materiais para trabalhar em sala de aula, visitas às exposições, oficinas temáticas, entre outros, apostando-se no desenvolvimento de novos instrumentos que procuram acompanhar a evolução tecnológica, de modo a conferir uma nova dimensão à presença de museu na escola (Silva, 2003).

Muitas investigações apontam vantagens do trabalho das escolas com os museus e com o património (Nakou, 1996, 2003; Hooper-Greenhill, 1998; Pinto, 2004, 2007; Freitas, 2005, 2009). Diz Isabel Silva (2003) que o contacto com o museu proporciona um enriquecimento dos jovens, relativamente ao mundo que os rodeia, para além de contribuir para a sua sociabilização.

Nakou (1996, 2003) considera que o ambiente de museu atrai o interesse dos alunos, apela e activa o seu pensamento histórico, mais do que o ambiente da escola, no qual as crianças têm tendência para reproduzir acriticamente conhecimento histórico e informação.

Freitas (2005, 2009) concluiu, do seu estudo, que a visita ao sítio arqueológico e ao Museu D. Diogo de Sousa permitiu situações de aprendizagem e desenvolvimento de competências necessárias à construção de um quadro conceptual sobre um determinado passado. Considera, portanto, que a relação escola/museu poderá contribuir, por um lado, para a renovação disciplinar e maior interesse dos alunos pela disciplina de História e, por outro, para o dinamismo dos museus e o seu reconhecimento como instrumento educativo e cultural para o público escolar e para a comunidade envolvente.

Pinto (2004, 2007), cuja investigação permitiu-lhe concluir da importância do contacto e trabalho dos alunos com o património, nomeadamente local, alerta para a necessidade de educadores sensíveis à sua utilização como recurso, e da produção de novos e variados instrumentos, criando narrativas que proporcionem a experimentação de metodologias diversas na abordagem do Património.

Deste modo, proporcionando situações de fruição e reflexão em ambientes estimulantes, fora da rotina da sala de aula, o contacto com “o museu e outros lugares históricos” poderá não apenas contribuir para uma melhor integração dos alunos na escola como também para uma progressiva compreensão da sua memória colectiva e de outras comunidades (Barca, 2003).

Desta forma, se se colocam aos professores novos desafios no ensino da História, havendo necessidade destes enveredarem por abordagens problematizadoras das várias



temáticas históricas com os seus alunos, e por uma maior abertura e receptividade às experiências em museu, segundo vários autores, também os museus têm novos caminhos a percorrer na relação com o seu público, principalmente o escolar (Hooper-Greenhill, 1998, 2007; Blanco, 1998; Hein, 1999; Ramos, 2004).

Hooper-Greenhill (1998) apresenta os museus como ambientes que podem ser ricos e surpreendentes, aumentar a curiosidade e inspirar novas ideias; não estão sujeitos a um currículo nacional, nem têm um sistema formal de avaliação, nem horários prescritos para a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem nos museus é potencialmente mais aberta, mais dirigida para o indivíduo, mais imprevisível e susceptível de múltiplas respostas do que os locais de educação formal. É, pois, fundamental que os museus aproveitem estas mais-valias, actualizando e dinamizando cada vez mais as suas políticas educacionais, nomeadamente fornecendo aos professores informação detalhada e específica sobre o tipo de ajuda que podem obter, o material e a equipa disponível, sendo aconselhável a elaboração de folhetos com recomendações sobre a organização da visita e de material digital que possa ser utilizado em sala de aula.

Hein (1999) aplica a teoria construtivista da educação aos museus, defendendo, pois, os museus que designa de construtivistas, que tornam o visitante como o centro da sua actuação, dando oportunidade ao visitante de estabelecer relações com os conhecimentos prévios que já possui. Blanco (1998), numa perspectiva talvez mais convencional, designa-os de museus didácticos, aqueles que ensinam a aprender a partir da análise e interpretação da cultura material.

Ramos (2004) refere como essencial que o museu comece por criar estratégias de orientação dos professores, desenvolvendo cursos e oficinas onde se problematize sobre como visitar o museu. Pretende-se, desta forma, despertá-los para o potencial educativo da história dos objectos, dando-lhes a conhecer as exposições e orientações para a visita, nomeadamente sugerindo-lhes a realização de visitas temáticas, delimitando-se o que se pretende visitar, e o trabalho prévio com os alunos em sala de aula, construindo-se problemáticas a partir do tema seleccionado e desenvolvendo-se indagações específicas sobre as peças do museu. Deste modo, evita-se que a visita ao museu se torne improdutiva e um acto mecânico. Sugere, por exemplo, que os professores de História deixem de exigir aos alunos um relatório da visita, dado que leva-

os a perder o que é mais importante, o contacto com os objectos, e a não produzir um saber crítico mas apenas a escrever o que os monitores vão dizendo, tornando-se o museu apenas um fornecedor de dados. Aliás, o autor defende que os monitores dos museus têm de deixar de ser meros informadores, passando a assumir a prática de questionar, desafiar os alunos, encetando um diálogo criativo, criando nos visitantes a vontade de ver os objectos.

Face ao exposto e conjugando as recomendações de vários autores em sintonia com os resultados deste estudo, sugere-se, então, que os professores:

- trabalhem a explicação histórica em sala de aula, desde cedo, dado que os alunos são capazes de inferências explicativas sobre as várias temáticas, mesmo as mais afastadas das suas vivências, como as comunidades pré-históricas;
- utilizem fontes diversificadas como evidência histórica, para explorar com os alunos os vários conceitos substantivos e de segunda ordem, tal como o de explicação histórica, não descurando as fontes materiais, que revelam imensas potencialidades;
- mantenham uma relação contínua com os museus, nomeadamente no trabalho com os objectos; visitem-nos regularmente com os alunos, quer as suas exposições e sítios arqueológicos quer participando nas suas oficinas temáticas; solicitem-lhes apoio e material para explorar em sala de aula, enfim, mantenham um diálogo constante com aqueles que podem ser um parceiro importante no ensino e aprendizagem da História.

### **3. Sugestões de futuras investigações**

Como referimos na introdução desta investigação, o trabalho com o conceito de explicação histórica é fundamental no ensino e aprendizagem da História (DEB, 2001), pelo que sugerimos que se continue a explorar este conceito de segunda ordem, que tem sido ainda pouco trabalhado em Portugal. Dias (2005) trabalhou com fontes escritas e com alunos do 7º e 9º anos de escolaridade; Barca (2000), com alunos do 7º, 9º e 11º anos; Simão (2007, 2008) com alunos do 8º e 11º anos. Por que não continuar a utilizar as fontes materiais em cruzamento com fontes escritas e iconográficas, e com os mesmos níveis de escolaridade ou trabalhar com alunos ainda mais novos, do 2º ciclo? Seria interessante aprofundar a investigação, por exemplo, como os alunos do 5º ano lidam com a explicação histórica, algo que já emerge no estudo de Ricardo Silva (2007).

Relativamente ao trabalho com as evidências materiais, referimos também, na introdução deste estudo, que iríamos utilizar as fontes materiais, pelo facto destas serem as menos trabalhadas em sala de aula. Sugerimos, pois, mais estudos em que se explorem as fontes materiais em sala de aula ou em ambiente de Museu. Seria interessante elaborar um estudo semelhante à presente investigação mas, em vez da sala de aula, realizá-lo em ambiente de Museu ou, ainda, utilizar os dois ambientes.

Esperamos que esta investigação seja mais uma experiência que promova a reflexão e mudança de práticas docentes, dando, assim, mais um pequeno contributo para a melhoria do ensino e aprendizagem da História.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREETTI, Keith, (1993). *Teaching History from Primary Evidence*. London: David Fulton Publishers.
- ASHBY, R. & Lee, P. (1987). Children`s Concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62-88). Londres: The Falmer Press.
- ASHBY, R. (2003). O conceito de evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 37-57). Braga: IEP - Universidade do Minho.
- BARCA, I. (1995). Aprender História. Reconstruir o passado. In A. D. Carvalho (Ed.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 329-348). Porto: Porto Editora.
- BARCA, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: IEP - Universidade do Minho.
- BARCA, I. (2001a). *Educação Histórica: uma nova área de investigação*. In Revista da Faculdade de Letras, História, Porto, III série, vol.2 (pp. 13-21), 2001. Acesso a 2 de Março, 2009, através <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>
- BARCA, I. (2001b). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In I. Barca (Org), *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 29 – 43). Braga: IEP – Universidade do Minho.
- BARCA, I. (2003). Museus e Identidades. In I. Barca (Org), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 97–104). Braga: IEP – Universidade do Minho.
- BARCA, I. (2004). Aula Oficina: do Projecto à Avaliação. In I. Barca (Org), *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 131–144). Braga: IEP – Universidade do Minho.

- BARCA, I. (2007). *A Educação Histórica numa sociedade aberta*. In Currículo Sem Fronteiras, v. 7, nº1, pp. 5-9, Jan/Jun 2007. Acesso a 2 de Março, 2009, através <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/introbarca.pdf>
- BARTON, Keith (2008). I just Kinda Know: elementary students ideas about historical evidence. In L. Levstik & K.C. Barton, *Researching History Education. Theory, method and context*. New York: Routledge.
- BLANCO, A. G. (1998). *Didáctica del Museo. El Descubrimiento de los Objectos*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- CARRETERO, M., Jacott, L., Limon, M., Manjón, A., León, J. (1994). Historical Knowledge: cognitive and instructional implications. In M. Carretero & J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- COOPER, H. (1992). *The Teaching of History*. Londres: David Fulton Publishers.
- COOPER, H. (2002), *Didáctica de la Historia en la Education Infantil y Primaria*, Madrid: Ediciones Morata.
- COOPER, H. (2004). O pensamento histórico das crianças. In I. Barca (Org), *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55–74). Braga: IEP – Universidade do Minho.
- DEB. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- DIAS, Paula (2005). *As Explicações dos alunos sobre uma situação histórica. Um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- DICKINSON, A. & Lee, P. (1981). *History Teaching and Historical Understanding*. Londres: Heinemann.

- DICKINSON, A. & Lee, P. (1984). Making sense of History. In A. Dickinson, P. Lee, P. Rogers (Eds.) *Learning History* (pp. 117 -153). Londres: Heinemann.
- DURBIN, G., Morris, S., Wilkinson, S. (1996). *Learning from Objects. A Teachers Guide*. Londres: English Heritage.
- FERREIRA, A., Melo, M. C. (2008). Diálogos num museu escolar: dos objectos às vozes dos alunos. In M. C. Melo (Org.), *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios* (pp. 83-103). Mangualde: Edições Pedagogo.
- FOSNOT, C. (1999). *Construtivismo e Educação: teorias, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FREITAS, S. M. (2005). *As representações imagético-mentais dos alunos sobre as ruínas arqueológicas da "Bracara Augusta"*. Dissertação de Mestrado. Braga: IEP – Universidade do Minho.
- FREITAS, S. (2009). Caminhar na Bracara Augusta com os arqueólogos pelos passos dos alunos. In M. C. Melo (Ed.), *O Conhecimento (tácito) Histórico. Polifonia de Alunos e Professores*. Braga: IEP - Universidade do Minho.
- GRUPO VALLADOLID (1994). *La Comprensión de la Historia por los Adolescentes*. Valladolid: ICE - Universidad de Valladolid.
- HEIN, G. (1999). The constructivist museum. In E. Hooper- Greenhill (Ed.), *The Educational Role of the Museum* (pp. 73-79). London: Routledge.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1998). *Los Museos y sus Visitantes*. Gijón: Ediciones Trea
- HOOPER-GREENHILL, E. (Ed). (1999). *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge.
- HOOPER-GREENHILL, E. (2007). *Museums and Education: purpose, pedagogy, performance*. London and New York: Routledge.

- LEE, P.J. (1981). Explanation and understanding in History. In A. K. Dickinson & P.J. Lee (Eds), *History Teaching and Historical Understanding* (pp.72 -93). London: Heinemann Educational Books.
- LEE, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 13-27). CEEP: Universidade do Minho.
- LEE, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 19-36). Braga: CEEP - Universidade do Minho.
- LEVSTIK, L. & Barton, K. (1997). *Doing History: investigating with children in elementary and middle schools* (pp. 65-78). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- LEVSTIK, L., Henderson, A., Schalarb, J. (2005). Digging for Clues: an archaeological exploration of historical cognition. In R. Ashby, P. Gordon, P. Lee, (Eds.), *Understanding history: Recent Research in History Education. International Review of History Education*, 4 (pp. 37-53). Londres: Routledge Falmer.
- Museu de Arqueologia D. Diogo de Sousa (sítio Web), acesso em 7 de Outubro de 2009, através <http://mdds.imc-ip.pt/pt-PT/museu/HighlightList.aspx>
- NAKOU, I. (1996). *Pupil's Historical Thinking within a Museum Environment*. Tese de Doutoramento. Londres: Universidade de Londres.
- NAKOU, I. (2003). Exploração do pensamento histórico dos jovens em ambiente de Museu. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 59-82). Braga: IEP – Universidade do Minho.
- NOVI, Antoni Bardavio, Arcén, Paloma G. (2003). *Objetos en el Tiempo. Las Fuentes Materiales en la Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona: ICE/HORSORI. Universitat de Barcelona.

- PAIS, J. M. (1999). *Consciência Histórica e Identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Lisboa: Celta editora.
- PINTO, H. (2004). *Guimarães, Centro Histórico: Património e Educação*. Dissertação de Mestrado em Património e Turismo. Guimarães: Instituto de Ciências Sociais – Universidade do Minho.
- PINTO, H. (2007). À Descoberta do Centro Histórico de Guimarães: uma experiência com crianças e adolescentes. In M. A. Schmidt & T. Garcia (Orgs.), *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica. Actas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, vol. 2 (pp. 76-92). Curitiba: Editora UTFPR.
- RAMOS, F. (2004). *A Danação do Objecto. O Museu no Ensino da História*. Chapecó: Argos.
- RAMOS, F. (2007). A memória do objecto no ensino da História. In M. A. Schmidt, & T. Garcia (Orgs.), *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica. Actas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, vol. 2 (pp. 63-75). Curitiba: Editora UTFPR.
- RIBEIRO, F. (2002). *O pensamento arqueológico na aula de História*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- RIBEIRO, F. (2004). Exploração do pensamento arqueológico na aula de História. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 39 – 53). Braga: IEP – Universidade do Minho.
- SCHMIDT, M. A. & Garcia, T. B. (2007). O Trabalho com objectos e as possibilidades de superação do sequestro da cognição histórica: estudo de caso com crianças nas séries iniciais. In M. A. Schmidt & T. Garcia (Orgs.), *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica. Actas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, vol. 1 (pp. 52-67). Curitiba: Editora UTFPR.
- SHEMILT, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and the classroom. In A. Dickinson, P. Lee, P. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 39-84). Londres: Heinemann.
- SHEMILT, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal, (Ed.), *The Curriculum for Teachers* (pp. 39-61). Londres: The Falmer Press.



- SHUH, J. H. (1999). Teaching yourself to teach with objects. In E. Hooper–Greenhill (Ed.), *The Educational Role of the Museum* (pp. 80-91). London: Routledge.
- SILVA, Isabel (2003). Escola e Museu – virtudes e debilidades de uma longa parceria (Museu Regional de Arqueologia D. Diogo de Sousa). In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 85-93). Braga: IEP – Universidade do Minho.
- SILVA, Isabel (Ed.). (2005). *D. Diogo de Sousa – Museu Regional de Arqueologia (roteiro)*. Lisboa: Instituto Português de Museus.
- SILVA, Ricardo (2007). A construção do conhecimento histórico a partir das actividades propostas pelos manuais: um estudo com alunos do 2º ciclo do ensino básico. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- SIMÃO, A. C. (2007). *A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3º ciclo do ensino básico e secundário*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- SIMÃO, A. C. (2008). A construção de evidência histórica: concepções de alunos do 3º ciclo e secundário. In I. Barca (Org.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 75-92). Braga: Universidade do Minho.
- STRAUSS, A. & Corbin, J. (1991). Basics of Qualitative Research. Grounded Theory, procedures and techniques. Newbury Park: Sage.

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1 – Pedido de autorização**

Exmo Sr. Presidente do Conselho Executivo  
do Agrupamento de Escolas de Vale do Tâmega,

Carmen da Conceição Melo Fernandes, professora do quadro da escola-sede deste Agrupamento (EB 2,3 de Lijó), estando a frequentar o segundo ano do Mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino de História e Ciências Sociais na Universidade do Minho, isto é, a realizar a Dissertação cujo tema aborda *A explicação histórica com base nos artefactos na aula de História*, vem neste contexto de investigação em sala de aula, solicitar a V. Ex<sup>a</sup> autorização para a aplicação de instrumentos de recolha de dados (um questionário e algumas curtas entrevistas) a alunos do 7º ano de escolaridade. Necessitará ainda de realizar uma breve caracterização da escola e das turmas envolvidas, pelo que solicita o acesso ao Projecto Educativo, aos projectos curriculares de turma, fichas sócio - económicas e processos individuais dos alunos. Todos os dados serão confidenciais.

Realça que este estudo é feito numa perspectiva construtivista quanto às aprendizagens dos alunos, pretendendo-se dar um contributo para a melhoria do ensino-aprendizagem da disciplina de História.

Desde já agradecida pela atenção que lhe merecerá esta solicitação,

Lijó, 31 de Outubro de 2008

Pede deferimento

---

(Carmen da Conceição Melo Fernandes)

---

## **ANEXO 2 – Questionário I (estudo exploratório)**

### **QUESTIONÁRIO I (estudo exploratório)**

Turma_____ Grupo _____
Nome_____ N.º _____
Nome _____ N.º _____

Nas respostas identifiquem sempre o instrumento a que se referem. Um dos instrumentos identifica-se por um número e o outro por uma letra.

Têm três tarefas escritas para realizar.

Antes de responderem, observem e analisem atentamente os dois instrumentos.

#### **Tarefa 1 - Descrevam cada um dos instrumentos:**

a) Por que nome designam cada um dos instrumentos?

---

b) Qual o material que foi usado na sua construção?

---

c) Como terão sido construídos?

---

---

---

---

d) Quais terão sido as suas funções?

---

---

Explicação histórica com base nos artefactos. Um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade.

---

---

---

e) Como se usariam estes instrumentos?

---

---

---

---

**Tarefa 2 - Procurem retirar outras informações, para lá da descrição já feita:**

a) Que diferenças e semelhanças detectam nos instrumentos?

---

---

---

---

b) Conseguem observar alguma evolução na construção destes instrumentos? Justifiquem a vossa resposta.

---

---

---

---

c) Em que período histórico terão sido construídos e utilizados estes instrumentos?

---

d) Por que tiveram as comunidades necessidade de construir estes instrumentos e porquê nestes materiais?

---

---

---

Explicação histórica com base nos artefactos. Um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade.

---

---

---

---

e) O que vos dizem os dois instrumentos sobre a vida das comunidades que os construíram e utilizaram?

---

---

---

---

---

**Tarefa 3 - O que gostariam de saber mais acerca destes instrumentos? Como poderão descobrir mais informações sobre eles?**

---

---

---

---

---

Obrigada pela vossa colaboração.

### **ANEXO 3 – Questionário II (estudo piloto)**

#### **QUESTIONÁRIO II**

##### **(estudo piloto)**

Turma_____ Grupo _____
Nome_____ N.º _____
Nome _____ N.º _____
Nome _____ N.º _____

Nas respostas identifiquem sempre o **conjunto de instrumentos** expostos em cada uma das mesas. Um conjunto identifica-se com a **letra A** e o outro com a **letra B**.

Têm três tarefas escritas para realizar.

Antes de responderem, observem atentamente os dois conjuntos de instrumentos.

**Tarefa 1 – Como observaram, muitos dos instrumentos são réplicas feitas no Museu, mas são feitos de materiais mais frágeis do que o material original utilizado na sua construção - a pedra.**

a) Porque será que no Museu não utilizaram a pedra na sua construção?

---

---

---

---

**Tarefa 2 - Com base na vossa observação procurem analisar os instrumentos:**

a) Que diferenças e semelhanças detectam entre os instrumentos do conjunto A e os do conjunto B?

---

---

Explicação histórica com base nos artefactos. Um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade.

---

---

---

---

---

b) Qual dos conjuntos de instrumentos consideram ser o mais antigo? Justifiquem a vossa resposta.

---

---

---

---

---

c) Conseguem observar alguma evolução na construção dos instrumentos? Justifiquem a vossa resposta.

---

---

---

---

---

d) Como terão sido construídos os instrumentos do conjunto A e os do conjunto B?

---

---

---

---

---

---

Explicação histórica com base nos artefactos. Um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade.

---

e) Por que é que estas comunidades utilizavam sobretudo a pedra na construção dos seus instrumentos?

---

---

---

---

---

f) Como seria a vida das pessoas que usaram os instrumentos do conjunto A e os do conjunto B?

---

---

---

---

---

---

**Tarefa 3 – Escolham um instrumento.**

a) Que perguntas gostariam de colocar sobre ele?

---

---

---

---

---

Obrigada pela vossa colaboração.



## **ANEXO 4 – Questionário III (estudo final)**

### **QUESTIONÁRIO III (estudo final)**

Turma_____ Grupo _____
Nome_____ N.º _____
Nome _____ N.º _____

Nas respostas identifiquem sempre o **conjunto de instrumentos** expostos em cada uma das mesas. Um conjunto identifica-se com a **letra A** e o outro com a **letra B**.

Têm três tarefas escritas para realizar.

Antes de responderem, observem atentamente os dois conjuntos de instrumentos.

**Tarefa 1 – Como observaram, muitos dos instrumentos são réplicas feitas no Museu, mas são feitos de materiais mais frágeis do que o material original utilizado na sua construção - a pedra.**

a) Porque será que no Museu não utilizaram a pedra na construção das réplicas?

---

---

---

---

---

**Tarefa 2 - Com base na vossa observação procurem analisar os instrumentos.**

a) Qual dos conjuntos de instrumentos consideram ser o mais antigo? Justifiquem a vossa resposta.

---

---

---

Explicação histórica com base nos artefactos. Um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade.

---

---

---

---

b) Conseguem observar alguma evolução na construção dos instrumentos de um conjunto para outro? Justifiquem a vossa resposta.

---

---

---

---

---

c) Como eram construídos os instrumentos do conjunto A e os do conjunto B?

---

---

---

---

---

d) Por que é que estas comunidades utilizavam sobretudo a pedra na construção dos seus instrumentos?

---

---

---

---

---

e) Com base na observação dos instrumentos do conjunto A e do conjunto B, expliquem como viviam as comunidades que os usaram.

---

---

---

Explicação histórica com base nos artefactos. Um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade.

---

---

---

---

---

---

**Tarefa 3 – Escolham um instrumento.**

a) Que perguntas gostariam de colocar sobre ele?

---

---

---

---

---

---

---

Obrigada pela vossa colaboração.